

**Univerzita Karlova v Praze**

**Filozofická fakulta**

Ústav českého jazyka a teorie komunikace

**Bakalářská práce**

**Kamila Šafratová**

**Vybrané poruchy učení z hlediska lingvistického**

**Selected learning disabilities from the linguistic point of view**

2013

Vedoucí práce: Mgr. Olga Stehlíková, DiS., PhD.

Za odborné vedení, cenné rady a trpělivost při zhotovování práce bych chtěla poděkovat Mgr. Olze Stehlíkové, Dis., PhD.

PhDr. Filipu Smolíkovi, PhD. a PhDr. PaedDr. Anně Kucharské, PhD. bych touto cestou chtěla poděkovat za velmi přínosné konzultace.

Vřelé poděkování patří také vedení škol, jež mi umožnily realizovat můj výzkum.

Dík patří i mé rodině, která mě, stejně jako ve všem ostatním, s nadšením podporovala.

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci vypracovala samostatně, že jsem řádně citovala všechny použité prameny a literaturu a že práce nebyla využita v rámci jiného vysokoškolského studia či k získání jiného nebo stejného titulu.

V Českých Budějovicích, dne 15. 7. 2013.

.....

## **KLÍČOVÁ SLOVA**

Dyslexie, dysgrafie, učení, čtení, psaní, řeč

## **KEYWORDS**

Dyslexia, Dysgraphia, Learning, Reading, Writing, Speech

## **ABSTRAKT**

V úvodu práce bude vyložena definice poruch učení v kontextu kognitivněpsycho-lingvistických výzkumů, pozornost bude soustředěna zejména na dyslexii a dysgrafii u dětí. Na základě odborné literatury budou charakterizovány příčiny vzniku těchto poruch, klasifikovány jejich typy, shrnuty stávající diagnosticko-terapeutické přístupy k těmto diagnózám; opomenuty nebudou ani možné metody nápravy a textová kritika dostupných materiálů a pomůcek. Budou popsány základní otázky nejen jazykovědného přístupu k poruchám učení, jejichž řešení již bylo vypracováno, ale i ty, které zůstávají stále otevřené. Závěrem budou shrnuty a propojeny hlavní poznatky z teoretické části práce a souvisejícího šetření.

## **ABSTRACT**

At the beginning of the bachelor thesis the various learning disorders will be defined in context of cognitive and psycholinguistic researches focusing mainly on children dyslexia and dysgraphia. The causes of these disorders and the classification of their types will be characterized based on the scholarly literature used as a source in the thesis. Another major section deals with the current diagnostic and therapeutic approaches towards the dyslexia and dysgraphia including the possible remedies and the evaluation of the available materials and tools. Finally, the two types of fundamental questions regarding the linguistic approach towards learning disorders will be described; the questions already having a solution and those remaining open to discussion. At the end the findings from the theoretical part will be concluded and linked with the following research.

## Obsah

1. Úvod .....	8
2. Úvod do specifických poruch učení a chování .....	9
2.1. Specifické poruchy učení .....	9
2.1.1. Terminologie SPU .....	10
2.1.2. Historický kontext SPU .....	10
3. Diagnostika SPU .....	13
3.1. Tzv. úplné hodnocení .....	13
3.2. Vyšetření jazykových předpokladů .....	14
4. Příčiny SPU .....	16
4.1. Faktory genetické .....	16
4.2. Faktory související s prostředím .....	16
4.3. Dohady o existenci SPU .....	17
5. Vybrané specifické poruchy učení .....	18
5.1. Dyslexie .....	18
5.1.1. Charakteristika dyslexie a její typy .....	18
5.1.2. Dyslexie z hlediska lingvistického .....	19
5.1.3. Jazykové a jiné projevy dyslexie .....	21
5.2. Dysgrafie .....	22
5.2.1. Charakteristika dysgrafie .....	22
5.2.2. Dysgrafie z hlediska lingvistického .....	23
5.2.3. Jazykové a jiné projevy dysgrafie .....	24
6. SPU v jazykovém kontextu .....	26
6.1. SPU a jazyk .....	26
6.2. Význam práce lingvisty v souvislosti s SPU .....	27
7. Metody nápravy SPU se zaměřením na jazyk .....	29
7.1. Rozvoj slovní zásoby .....	29
7.2. Nácvik vyjmenovaných slov .....	30
7.3. Techniky nápravy SPU .....	30
7.3.1. Fernaldová: metoda obtahování slov .....	30
7.3.2. Ayresová: metoda senzorické integrace .....	31
7.3.3. Sindelarová: metoda deficitu dílčích funkcí .....	31
7.3.4. Elbro: lingvistický projekt nápravy .....	32
7.4. Náprava dyslexie .....	32
7.4.1. Nácvik správného čtení .....	32

7.4.1.1.	Čtení s okénkem .....	33
7.4.1.2.	Metoda dublovaného čtení .....	33
7.4.1.3.	Metoda Fernaldové .....	33
7.4.1.4.	Siegelová: čtení se současným poslechem textu .....	33
7.4.1.5.	Podívej se a vyslov .....	34
7.4.1.6.	Lingvistická metoda .....	34
7.4.2.	Orton-Gillinghamův přístup .....	34
7.4.3.	Bakker: HAS metoda .....	35
7.4.4.	Analyticko-syntaktická metoda .....	35
7.4.5.	Globální metoda .....	35
7.5.	Náprava dysgrafie .....	36
7.5.1.	Nácvik správné pozice .....	36
7.5.2.	Nácvik správného držení psacího náčiní .....	37
7.5.3.	Uvolňovací cviky a procvičování psaní písmen .....	37
7.5.4.	Cvičení pro rozvoj psaní .....	38
7.5.5.	Vlastní metody výuky psaní .....	39
7.5.5.1.	Metoda analyticko-syntaktická .....	39
7.5.5.2.	Metoda globální .....	39
7.5.5.3.	Opis, přepis a diktát .....	40
8.	Praktické seznámení se SPU .....	41
8.1.	Charakteristika výzkumu .....	41
8.2.	Podoba výzkumu .....	42
8.3.	Analýza výzkumu .....	43
8.3.1.	Analýza písemného testu .....	43
8.3.1.1.	Analýza cv. 1 (diktát) .....	43
8.3.1.2.	Analýza cv. 2-7 .....	45
8.3.2.	Analýza cv. 8 (čtení textu) .....	46
8.4.	Analýza dotazníku .....	49
8.4.1.	Otázka 1: Určení ročníku .....	49
8.4.2.	Otázka 2: Metody nápravy užívané dotazovanými .....	50
8.4.2.1.	Čtením a psaním ke kritickému myšlení (ČPKM) ...	50
8.4.2.1.1.	Brainstorming .....	50
8.4.2.1.2.	Volné psaní .....	52
8.4.2.1.3.	Čtení s předvídáním .....	52
8.4.2.1.4.	Myšlenková mapa .....	53
8.4.2.1.5.	Pětilístek .....	53

8.4.2.1.6. I.N.S.E.R.T. ....	54
8.4.2.1.7. Malované čtení a psaní ....	54
8.4.2.1.8. Rybí kost ....	55
8.4.2.2. Projekt Odyssea ....	55
8.4.2.3. Ostatní techniky ....	55
8.4.3. Otázka 3: Odraz metod a technik v českém jazyce ....	56
8.4.4. Otázka 4: Využívané učebnice a pomůcky ....	58
8.5. Návrh kombinace technik a metod ....	60
9. Závěr ....	62
10. Seznam použitých pramenů ....	64
Příloha 1: Mozek dyslektického a zdravého člověka ....	I
Příloha 2: Proces čtení v mozku ....	I
Příloha 3: Proces psaní v mozku ....	II
Příloha 4: Užívání různých druhů písma při aplikaci HAS metody .....	II
Příloha 5: Globální metoda ....	III
Příloha 6: Myšlenková mapa konkrétní ....	III

# 1. Úvod

Poruchy učení představují specifické obtíže v učení a školní přizpůsobivosti a v současné době jim je věnována čím dál tím větší pozornost, a to také ze strany lingvistů. Zájem o ně vzrůstá i proto, že dětí s touto diagnózou bohužel stále přibývá.

Má bakalářská práce sestává ze dvou částí, teoretické a experimentální. V teoretické části budou představeny specifické poruchy učení (SPU), související terminologie, historické vymezení poruch, možné příčiny jejich vzniku a diagnostika. Uvádím, jaký je vztah SPU a jazyka, ale také zdůrazňuji význam práce lingvisty při diagnostice SPU. Popíši poruchy učení, jež se v jazyce odrážejí nejvíce, dyslexii a dysgrafii, s přesahem do dysortografie (příklady, jež k jejich výkladu uvádím v 5. kapitole, pocházejí z mého vlastního šetření). Popíši také jejich jazykové projevy i možné následky. Všechny poruchy uvádím z hlediska lingvistického, ale nutně musím představit i hledisko speciálně-pedagogické a neurologické. Značnou část práce zaujmají metody a techniky nápravy SPU, představím i cvičení na rozvoj slovní zásoby či nácvik vyjmenovaných slov. Poté popíši nápravné metody speciálně zaměřené na dyslexii a dysgrafii, včetně postupů osvojování správných návyků před samotnými úkony čtení a psaní.

Ve druhé, experimentální části, vycházím z vlastního testování projevů SPU na žácích pátých a šestých tříd dvou speciálních škol, které jsem navštívila. Test předložený zdejšími žákům se skládal z diktátu a několika jazykových cvičení, na nichž jsem si mohla ověřit nastudované projevy dysgrafie a dysortografie, ale také poznat nové. Součástí bylo čtení textu, jednoho prozaického a jednoho básnického. Poté jsem se opět zaměřila na způsoby nápravy SPU, tentokrát ty, které jsou zastoupené přímo školami. Tak jsem se seznámila s novými metodami a pomůckami, jež napomáhají předcházení a zlepšování SPU. Součástí mého šetření byl i informační dotazník určený pedagogům, zaměřený na speciální metody a jejich odraz na češtině.

Ve své práci bych chtěla dokázat, že SPU nejsou součástí pouze speciální pedagogiky a lékařských oborů, ale že se týkají mnohem širšího oborového okruhu, mimo jiné právě lingvistiky. To, že se SPU odrážejí na jazyce, je zřejmé, ale přesto je tato úzká souvislost v české jazykovědě dosud opomíjena.



## 2. Úvod do specifických poruch učení a chování

Specifické poruchy učení (SPU) a chování (SPCH) jsou v současnosti velice často diagnostikovány u dětí, které mají těžkosti v učení, školní přizpůsobivosti, chování nebo pozornosti. Na dílčí symptomy provázející jedince s obtížemi s pozorností upozornil již v roce 1940 Alfred Strauss, který se zaměřil především na samotné problémy v učení, tj. dnešní SPU. Angažoval se při založení světoznámých organizací jako Ortonova dyslektická společnost (Orton Dyslexia Society) nebo Asociace poruch učení, snažil se také poskytnout pomoc rodičům a učitelům těchto dětí. Zájem o poruchy vzrostl po roce 1991, kdy vznikl tzv. Clarification Memo<sup>1</sup>, podle něhož nejsou sice poruchy pozornosti samostatnou výukovou poruchou, ale děti s těmito poruchami mají k dispozici speciální výukové potřeby v rámci existujících kategorií, především poruch učení, emocionálních poruch či jiného zdravotního postižení. Tyto děti také mají nárok na modifikovaný přístup v běžné třídě.

Specifické poruchy souvisejí s odchylkou v chování spojenou s interakcí vrozených a získaných vlastností jedince a změnami jeho prožívání. Za teoretická východiska úzce spjatá s problematikou SPU a SPCH lze považovat selhání ve škole, otázky hodnot a norem, jednání a chování, ale také osobnost pedagoga a rodiče. Specifické poruchy se vyznačují především filozofickými, sociologickými, psychologickými, pedagogickými, právními a speciálně-pedagogickými souvislostmi.<sup>2</sup>

### 2.1. Specifické poruchy učení

*„Oblasti učení postižené ve SPU mohou být rozděleny do dvou skupin. První skupina se skládá ze základních školních vědomostí: čtení, psaní, pravopis, matematika a jazyk (jak porozumění, tak vyjádření). [...] Druhá skupina se skládá z oblastí učení, které jsou též životně důležité, ale jsou takto mnohem méně chápány. To zahrnuje učení se takovým vědomostem jako vytrvalost, organizace, sebekontrola, sociální způsobilost a koordinace pohybů.“<sup>3</sup>*

---

<sup>1</sup> Metodický pokyn MŠMT k postupu při úpravě vzdělávacího procesu škol a školských zařízení. Č. j. 18 276/98-20, Věstník MŠMT, sešit 6/1998.

<sup>2</sup> Michalová, Zdeňka: *Analýza dílčích aspektů specifických poruch*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, 2004, s. 7.

<sup>3</sup> Selikowitz, Mark: *Dyslexie a jiné poruchy učení*. Praha: Grada, 2000, s. 12. Přeložila Andrea Cívínová.

SPU jsou vývojovou poruchou, což znamená, že se projevují narušením vývoje určitých schopností a dovedností. Představují diagnostickou kategorii, která slouží k souhrnnému označení výukových programů vznikajících jako důsledek dílčích dysfunkcí potřebných pro osvojení různých školních dovedností. Nejsou způsobeny postižením zraku, sluchu, sníženou inteligencí, psychickou poruchou ani nepříznivými vlivy prostředí a člení se dle toho, jakou oblast postihují (poruchy čtení, psaní aj.).<sup>4</sup>

### 2.1.1. Terminologie SPU

Je nutné poznamenat, že v české odborné literatuře není terminologie SPU zcela jednotná. Setkáváme se nejen s výrazem SPU, ale také *vývojové poruchy učení* či *specifické vývojové poruchy učení*. Všechny tyto termíny jsou nadřazené pojmům dyslexie (specifická porucha čtení), dysgrafie (specifická porucha psaní), dysortografie (specifická porucha pravopisu) a dyskalkulie (specifická porucha aritmetiky). Dále sem zahrnujeme dysmúzií, dyspíxií či dyspraxii; v běžné zahraniční literatuře se ale tyto názvy neobjevují.<sup>5</sup> Nejednotnost terminologie lze zdůvodnit pestrou symptomatikou uváděných poruch a rozlišnými východisky teoretickými i koncepčními, důležitým kritériem je také pohled psychologa, speciálního pedagoga či lingvisty.

Termín dyslexie byl uveden poprvé v roce 1887 očním lékařem Rudolfem Berlinem k popsání izolovaných potíží se čtením. Byl ovšem užíván nedůsledně, a z toho důvodu je dnes používán jako označení pro poruchy čtení i pro kombinaci problémů se čtením a psaním, či dokonce jako komplexní označení SPU. Ve své práci se zaměřím především na dyslexii (jako problém se čtením) a dysgrafii, s přesahem do dysortografie.

### 2.1.2. Historický kontext SPU

Přestože se v důsledku jedná o problém speciálně-pedagogický, historické kořeny zkoumání daných poruch spadají do kompetence lékařů. U většiny jedinců se SPU je ale narušena schopnost jazyková – gramatická (a to veškeré její oblasti, zejména syntax a morfologie), a proto určité stanovisko ke zkoumání SPU zaujímají také lingvisté.

---

<sup>4</sup> Matějček, Zdeněk – Vágnerová, Marie: *Sociální aspekty dyslexie*. Praha: Karolinum, 2006, s. 7.

<sup>5</sup> V anglické odborné literatuře se nejčastěji setkáváme s označením *dyslexia* (přičemž tento termín je nadřazen ostatním typům výše zmíněných poruch), *learning disabilities* či *specific learning difficulties*.

Prvotní výzva k zabývání se SPU byla dána poznatky z oblasti poruch jazyka. První neurologický objev v této oblasti učinil francouzský neurolog Paul Broca (1824-1880), který lokalizoval místo v čelním laloku levé mozkové hemisféry, při jehož narušení dochází ke ztrátě schopnosti člověka produkovat plynulou řeč, artikulovat, vyjadřovat se (Brocova afázie). Druhý objev se týká německého neurologa Carla Wernickeho (1848-1905). Ten lokalizoval centra zodpovědná především za porozumění člověka mluvené řeči a za obsahovou složku mluveného projevu (Wernickeova afázie). Dalším důležitým objevem byla alexie, při níž dochází ke ztrátě schopnosti číst, a to v důsledku poškození v dalších jazykových areách mozku.

Prvními odborníky, kteří se zabývali problematikou osvojování čtení, byli skotští oftalmologové, školní lékaři, internisté a psychiatři. Lékaři se totiž domnívali, že dítě, jež není schopné naučit se správně číst a psát (ačkoliv není jinak postižené), trpí poruchou zraku nebo sluchu. Odtud pocházejí termíny jako *slovní slepota*<sup>6</sup> či deformované vnímání symbolů (*strephosymbolia*)<sup>7</sup>. Právě pod vlivem Ortonovým byl vypracován reedukační systém Gillingham-Stillmanové. Ten, především v USA, patří k těm nejrozšířenějším a stále zdokonalovaným. V roce 1939 publikoval své výzkumy o SPU Alfred Strauss.<sup>8</sup> V České republice je za průkopníka v této oblasti považován článek Antonína Heverocha s názvem *O jednostranné neschopnosti naučit se čísti a psáti při znamenité paměti (Česká škola, 1904)*, kde autor popisuje případ mladé dívky stížené slovní slepotou.<sup>9</sup> Podobné téma řeší v roce 1941 Bohuslav Hála a Miloš Sovák ve své publikaci *Hlas, řeč, sluch* (Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1962). Moderní řešení nápravy SPU je spojeno se jmény Zdeňka Matějčka, Josefa Langmeiera či Otakara Kučery. Na práci Miloše Sováka v roce 1999 navázala Česká společnost „Dyslexie“, dobrovolná nezisková organizace zabývající se SPU a SPCH.

O lingvistický a psychologicko-lingvistický přístup se zasloužili např. Američani C. Read či I. Liberman, kteří v 70. letech 20. století v rámci studování fonemického uvědomování upozornili na to, že někteří předškoláci se pokouší zapisovat slova podle jejich fonetického uspořádání a že problémy se čtením a psaním vyplývají

---

<sup>6</sup> Morgan, W. Pringle: *Congenital Word Blindness*. British Medical Journal, November 1896, s. 153-159.

<sup>7</sup> Orton, Samuel: *Word-Blindness in School Children*. Archives of Neurology and Psychiatry, 1937, r. 14, s. 581-615; Orton, Samuel: *Reading, Writing and Speech Problems in Children*. New York: W. W. Norton, 1937.

<sup>8</sup> Strauss, A.: *Problems and Methods of Functional Analysis in Mentally Deficient Children*. Journal of Abnormal and Social Psychology, 1939, r. 34, s. 37-62.

<sup>9</sup> Dnes se termínem slovní slepota, resp. slovní hluchota, označují specifické jazykové poruchy. Obě poruchy patří do skupiny tzv. čistých jazykových poruch.

z nedostatečného uvědomování si fonetické struktury slov a dalších jazykových dovedností. V 80. letech psycholingvistický přístup obohatil především konekcionistický model rozpoznávání slov. Podle konekcionistické perspektivy se čtení rozvíjí na základě mapování vztahu mezi psanými slovy (ortografickými jednotkami), mluvenými slovy (fonologickými jednotkami) a jejich významem (sémantickými jednotkami), a to vše se odehrává v určitém jazykovém kontextu.<sup>10</sup> S lingvistickým projektem nápravy SPU přispěl v 90. letech i dánský jazykovědec Carl Elbro svou knihou *Differences in Dyslexia – A Study of Reading Strategies and Deficits in a Linguistic Perspective* (Copenhagen: Munksgaard, 1990).

Poruchami učení se z hlediska funkčního zabývá také neurolingvistika, a to v dílčích člancích i monotematických číslech neurolingvistických časopisů.<sup>11</sup> Mezi tato periodika patří např. *Brain and Language*, *Journal of Learning Disabilities*,<sup>12</sup> vydávaný od roku 1968, *Learning Disabilities: A Contemporary Journal*<sup>13</sup> či české periodikum *Speciální pedagogika*.

---

<sup>10</sup> Kulhánková, E., & Málková, G.: *Fonematické uvědomování a jeho role ve vývoji gramotnosti*. *E-psychologie* [online], 2(4), 24-37, © 2008.

Dostupné z [www.e-psychologie.eu/pdf/kulhankova\\_etal.pdf](http://www.e-psychologie.eu/pdf/kulhankova_etal.pdf).

<sup>11</sup> např. Marita Partanen, Kevin Fitzpatrick, Burkhard Mädlar, Dorothy Edgell, Bruce Bjornson, Deborah E. Giaschi: *Cortical basis for dichotic pitch perception in developmental dyslexia*. *Brain and Language*, Volume 123, Issue 2, November 2012, p. 104–112.

*SciVerse. Brain and Language* [online], © 2012.

Dostupné z <http://dx.doi.org/10.1016/j.bandl.2011.12.002>.

Johannes C. Ziegler, Catherine Pech-Georgel, Florence George, Jessica M. Foxton: *Global and local pitch perception in children with developmental dyslexia*. *Brain and Language*, Volume 120, Issue 3, March 2012, p. 265–270.

*SciVerse. Brain and Language* [online], © 2012.

Dostupné z <http://dx.doi.org/10.1016/j.bandl.2012.09.002>.

<sup>12</sup> *Journal of Learning Disabilities* [online], © 2013. Dostupné z <http://jld.sagepub.com>.

<sup>13</sup> *Learning Disabilities Worldwide* [online], © 2011.

Dostupné z <http://www.ldworldwide.org/research/learning-disabilities-a-contemporary-journal>.

### 3. Diagnostika SPU

Zvládnutí čtení, psaní i aritmetiky vyžaduje součinnost většího počtu různých schopností a dovedností. Pokud některá z nich není dostatečně vyvinuta nebo pokud je narušena jejich koordinace, a nebudou tak fungovat jako integrovaný systém, dítě bude mít ve výuce problémy.<sup>14</sup> Jako první si většinou SPU všimne učitel, jelikož je schopen porovnávat práci a chování dítěte a jeho spolužáků. Je normální, pokud dítě v prvních dvou letech školní docházky zápasí s pravopisem či čtením, ale po této době by si mělo základní úroveň těchto znalostí osvojit. Rodiče si mohou všimnout i problémů v jiných oblastech vývoje dítěte: motorické neobratnosti, špatného soustředění či nedostatku sebeovládání. Dítěti se také mohou plést strany či nemusí zvládat dovednosti, které ostatní děti jeho věku zvládají bez problémů. Často také odmítá plnit úkoly, které mu byly zadány. V těchto případech rodiče obvykle začínají vyhledávat odbornou pomoc.

#### 3.1. Tzv. úplné hodnocení

Podnět k odbornému vyšetření mohou dát rodiče i vyučující. Vyšetření se ale může uskutečnit pouze se souhlasem rodičů. Přesná povaha SPU je odhalena tzv. úplným hodnocením; jím jsou zjištěny všechny silné a slabé stránky dítěte a většinou pomůže určit příčinu potíží. Tento test vyžaduje expertizu výchovného psychologa a pediatra, kteří úzce spolupracují. Důležitou roli zde hraje také logoped, fyzioterapeut, pracovní terapeut a lingvista, který se podílí především na tvorbě diagnostických pomůcek. Toto vyšetření je možné provést ve většině dětských nemocnic i u mnoha výchovných psychologů v soukromém sektoru.

Diagnostické hodnocení provádějí psychologové a pediatři ve čtyřech stádiích:

- Sběr informací o dítěti
- Vyšetření dítěte
- Objasnění nálezů rodičům
- Doporučení vhodného plánu usměrňování dítěte

---

<sup>14</sup> Matějček, Zdeněk – Vágnerová, Marie: *Sociální aspekty dyslexie*. Praha: Karolinum, 2006, s. 11.

V první části je důležitá úloha rodičů, kteří budou odpovídat na dotazy týkající se péče o dítě, speciální péče či zdraví dítěte. Poté následují standardizované testy měřící schopnosti dítěte a porovnávající je se schopnostmi dětí stejného věku. Zahrnují zkoušky inteligence, školních znalostí a dalších specifických schopností (jazykových dovedností či pohybových zdatností). Před stanovením diagnózy SPU musí být vyloučeny faktory zhoršující učení, mezi něž patří zrakové nebo sluchové omezení, intelektuální a fyzická nedostatečnost, nedostatek rodinné podpory a motivace, opakované absence, případné epileptické záchvaty či užívání léků nebo drog, které zhoršují učení a koncentraci. Po dalších, speciálních testech (např. EEG, chromozomální test aj.) následuje vysvětlení nálezů rodičům a sestavení vhodného plánu terapie a výuky, na němž se dohodnou psycholog s pediatrem.<sup>15</sup>

### 3.2. Vyšetření jazykových předpokladů

Vyšetření jazykových předpokladů dítěte se skládá z několika částí. První z nich je pohovor odborníka s dítětem. Zde je důležitý postoj odborníka, musí dítě zaujmout a snažit se zbavit je napětí. Rozhovor se skládá z otázek na zájmy dítěte, na školu. Odborník si při tom všímá verbálních i neverbálních projevů dítěte (artikulace, slovní zásoby s ohledem na věk, chování).

Poté následuje vyšetření čtení. Zde se používají standardizované texty *Mařenka se bojí vlaku* (1961), *Na raky*, *Krtek*, *Nevděčný smrk* (1968) a *Alenka* (1985).<sup>16</sup> Hodnotí se rychlost čtení, počet chyb a jejich povaha a kvalita, dále stupeň vývoje čtenářských návyků a porozumění textu. Odborník si všímá také toho, zda si dítě text přeřikává, ukazuje, sleduje případné protahování konců slov nebo nenáležitě dýchání.

Poté přichází vyšetření pravopisu, při němž je zkoumána grafomotorická stránka písemného projevu (velikost, sklon a tvar písma, jistota tahů). Pozornost se upírá také na přetahování či nedokončování písmen, roztřesenost písmen, způsob držení psacího náčiní. S testováním souvisejí i další faktory, jako je míra samostatnosti dítěte, způsob sezení při výkonu, pracovní tempo a mnoho dalších.

Diagnostika dále zahrnuje vyšetření řeči, inteligence, zrakové a sluchové analýzy, prostorové a pravolevé orientace a vyšetření laterality (výsledky tohoto vyšetření jsou ale

---

<sup>15</sup> Selikowitz, Mark: *Dyslexie a jiné poruchy učení*. Praha: Grada, 2000, s. 22-28. Přeložila Andrea Cívínová.

<sup>16</sup> Autorem těchto textů je Zdeněk Matějček. Celkem osm textů se nachází v publikaci: Matějček, Zdeněk: *Dyslexie. Specifické poruchy učení*. Praha: H + H, 1995.

zvláště u předškolních dětí velice sporné, neboť dominance jedné ruky je otázkou vývoje, jde o dynamickou funkční asymetrii).<sup>17</sup>

---

<sup>17</sup> Pokorná, Věra: *Vývojové poruchy učení v dětství a dospělosti*. Praha: Portál, 2010, s. 168.

## 4. Příčiny SPU

V roce 1972 sepsal Markus Angermaier celý katalog příčin SPU.<sup>18</sup> Tento seznam je velice obsáhlý; příčiny SPU autor dělí do čtyř základních skupin (funkční nedostatky a deficity schopností, poruchy koncentrace a menší odolnost vůči námaze, nedostatečné vnější podmínky, konstituční nedostatky) s mnoha podkategoriemi. Obecně ale lze říci, že SPU jsou způsobeny dvěma základními faktory, a to faktory genetickými a faktory souvisejícími s prostředím.<sup>19</sup>

### 4.1. Faktory genetické

Je prokázáno, že děti se SPU mají pravděpodobně blízké příbuzné trpící stejnými potížemi. Obecný vzorec pro dědění těchto poruch ale nebyl zjištěn. Všechny typy takových potíží s učením ale převládají u chlapců oproti dívkám v poměru tři ku jedné, což je dáno chromozomy typu X. Dle Matějčka a Vágnerové<sup>20</sup> bývá pro geneticky podmíněnou dyslexii charakteristické celkové opoždění vývoje jazykových kompetencí, fonologické analýzy a diferenciacce, ale i potíže v ortografickém rozlišování.

### 4.2. Faktory související s prostředím

Není prokázáno, že SPU jsou způsobeny problémy v těhotenství, při porodu či v raném novorozeneckém období. Mezi prokázané teorie ale patří např. teorie nezjistitelného poškození mozku (virová encefalitida aj.), teorie menší malformace mozku (poškození během vývoje plodu), teorie menší mozkové dysfunkce (abnormalita ve vlastnostech a množství neurotransmiterů), teorie selhání mozkové dominance (SPU způsobeny nedostatečnou lateralizací hemisfér) či teorie vadného zpracování informací.<sup>21</sup> Spekuluje se o tom, že SPU mají souvislost i s tzv. Gerstmannovým syndromem. Tyto poruchy se mohou vyskytovat souběžně s jinými formami postižení (smyslové vady, mentální retardace, sociální a emocionální poruchy) nebo souběžně s jinými vlivy

---

<sup>18</sup> Angermaier, M.: *Das neue Konzept der Förderung Lese-Rechtschreibschwacher Kinder in Schule und Elternhaus*. Frankfurt a. M.: Fischer, 1977.

<sup>19</sup> Pokorná, Věra: *Teorie a náprava vývojových poruch učení*. Praha: Portál, 2010, s. 75-77.

<sup>20</sup> Matějček, Zdeněk – Vágnerová, Marie: *Sociální aspekty dyslexie*. Praha: Karolinum, 2006, s. 11.

<sup>21</sup> Selikowitz, Mark: *Dyslexie a jiné poruchy učení*. Praha: Grada, 2000, s. 36. Přeložila Andrea Cívínová.



prostředí (nedostatečnou nebo nevhodnou výukou, psychogenními činiteli). Dyslexie může vzniknout i v pozdějším věku, obvykle následkem onemocnění či postižení centrální nervové soustavy.

Na rozvoji čtení, psaní (a porozumění) má podíl i jazykově podnětné domácí prostředí, podporující v dětech zájem o knihy a časopisy již od počátku jejich života. Zlepšení úrovně fonologického povědomí také pomáhá, když rodiče dětem čtou, poněvadž psaný jazyk má obvykle lepší kvalitu než běžná mluva, mívá bohatší slovník a větnou skladbu, a proto slouží jako dobrý model správného čtení i porozumění.<sup>22</sup>

### 4.3. Dohady o existenci SPU

Několik studií se věnuje i tématu, zda dyslexie a jiné poruchy učení vůbec existují (např. ELLIOT, Julian – GIBBS, Simon: *Does Dyslexia Exist?*).<sup>23</sup> Russel van Brocklen, editor webové stránky [dyslexiaconsultants.com](http://dyslexiaconsultants.com) působící na newyorské univerzitě ale upozorňuje<sup>24</sup> na výzkum z roku 2007 prováděný v Yale Center for Dyslexia & Creativity, který uvádí rozdíly mezi mozkiem zdravým a mozkiem poškozeným dyslexií. Tamější odborníci pomocí metody fMRI<sup>25</sup> podali jasný a přesvědčivý důkaz, že „*Dyslexie je skutečná: Části mozku odpovědné za čtení se u dyslektiků liší. Nervový systém ve slovtvorné oblasti je pro automatické, rychlé čtení při dyslexii narušen. Ostatní oblasti kompenzují přesnost, ale ne rychlost výkonu čtení. [...] Zadní část mozku dyslektika vykazuje mnohem méně aktivity než mozek všeobecně vzdělaného studenta. Více mozkové aktivity ale nalezneme v přední části dyslektického mozku, tato oblast totiž bývá spojována s vyšším řádem myšlení, a tak dyslektici mohou rozvíjet hlubší analýzy než jejich všeobecně vzdělaní vrstevníci* [P1].“<sup>26</sup>

---

<sup>22</sup> Matějček, Zdeněk – Vágnerová, Marie: *Sociální aspekty dyslexie*. Praha: Karolinum, 2006, s. 18.

<sup>23</sup> In: *Journal of Philosophy of Education*. Volume 42, Issue 3-4, August/November 2008, p. 475–491.

<sup>24</sup> Russel van Brocklen: *[Biology of Dyslexia]*. V tisku.

<sup>25</sup> Functional Magnetic Resonance Imaging/ Funkční magnetická rezonance.

<sup>26</sup> Russel van Brocklen: *[Biology of Dyslexia]*. V tisku.

## 5. Vybrané specifické poruchy učení

### 5.1. Dyslexie

Dyslexie je nejčastější specifickou poruchou učení a často bývá spojena s dalšími SPU a SPCH (ADD<sup>27</sup> a ADHD<sup>28</sup> syndrom). K názvu dyslexie bývá často přidáván atribut vývojová. Termín je odvozen z latinského slova *lexis* (řeč) a předpony *dys*, označující nedostatečnost této funkce.

Obecně lze říci, že i když poruchy čtení nejsou způsobeny vždy jen poruchami levé (jazykově dominantní) hemisféry, poruchy různých jejích částí vedou k potížím fonetické analýzy a syntézy. Snáze dochází také k poruchám analytických funkcí; i když dítě s dyslexií v lehčích případech rozumí jednotlivým čteným slovům, není schopno provést jejich fonetickou analýzu.<sup>29</sup>

#### 5.1.1. Charakteristika dyslexie a její typy

Definice publikovaná pracovní skupinou Mezinárodní dyslektické společnosti v *Annals of Dyslexia* z roku 2003 zní: „Dyslexie je specifická porucha učení neurobiologického původu. Je charakterizována obtížemi se správným nebo plynulým rozpoznáváním slova a špatným pravopisem a schopnostmi dekodovat jednotlivé grafémy. Tyto obtíže jsou typickým následkem deficitu ve fonologické složce jazyka, který je často neočekávaný ve vztahu k ostatním poznávacím schopnostem a k podmínkám efektivní výuky ve třídě. Mezi sekundární následky mohou patřit problémy s porozuměním čtenému textu a omezené čtenářské zkušenosti, které brání růstu slovní zásoby a základních znalostí.“<sup>30</sup>

V odborné literatuře existuje několik výkladů typů dyslexie. Věra Pokorná<sup>31</sup> reprodukuje dva typy, které stanovil nizozemský neurolog Dirk J. Bakker podle aktivace hemisfér při procesu čtení. Prvním z nich je typ P, kdy děti čtou přesně, ale nápadně pomalu, protože grafémy pro ně nenabýly symbolický charakter. Stále o nich uvažují jako

---

<sup>27</sup> Attention Deficit Disorder = porucha pozornosti.

<sup>28</sup> Attention Deficit Hyperactivity Disorder = porucha pozornosti s hyperaktivitou.

<sup>29</sup> Pokorná, Věra: *Teorie a náprava vývojových poruch učení*. Praha: Portál, 2010, s. 104.

<sup>30</sup> Bartoňová, Miroslava: *Kapitoly ze specifických poruch učení I*. Brno: Masarykova Univerzita, 2010, s. 76.

<sup>31</sup> Pokorná, Věra: *Teorie a náprava vývojových poruch učení*. Praha: Portál, 2010, s. 112.

o tvaru a teprve když si je řádně prohlédnou, uvažují o jejich symbolickém obsahu. Druhým typem je typ L, při němž dítě čte rychle, ale s mnoha chybami. Bakker ve svých teoriích i způsobech nápravy dyslexie vychází z funkční specializace mozkových hemisfér; předpokládá, že levá hemisféra je u většiny lidí spojena s řečí, oproti tomu pravá se zpracováním tvaru a směru. A jelikož čtení je spojeno s řečí, aktivuje se při něm i levá hemisféra. V procesu čtení ale vnímáme i tvar písmen, a to v určitém směru; z toho důvodu je při čtení zapojena i hemisféra pravá.

Další dvojí dělení popisuje francouzský neurolog Bresson a je založeno na kontrastu zvuku a významu; jedná se o členění na tzv. hloubkovou a povrchovou dyslexii. Dítě s hloubkovou dyslexií čte místo napsaného slova slovo významově podobné, potíže má především se čtením slov funkčních (synsémantika, slova s gramatickým významem; základním projevem je tedy sémantická paralexie). Oproti tomu při povrchové dyslexii dítě čte přesně a vyslovuje všechna písmena, problémy ale nastávají u slov foneticky blízkých (i když jejich význam je jiný; projevem je paralexie fonematická).<sup>32</sup>

Dyslektické obtíže jsou ovlivňovány také vlastnostmi konkrétního jazyka, typem ortografického zápisu. Je prokázáno, že mnohem snáze se lze naučit jazykům s transparentním písmem. Oproti tomu učení písmům netransparentním, např. angličtině, způsobuje žákům značné obtíže.

### **5.1.2. Dyslexie z hlediska lingvistického**

Dyslexie se u dětí může vyskytovat samostatně, ale i s ostatními poruchami učení, nejčastěji dysgrafií a dysortografií. Čtení je ucelený proces, jenž vyžaduje mnoho úkonů, v první řadě motivaci a zaměření pozornosti na text. Z toho následně vycházejí dvě základní složky čtení, dekodování a porozumění. Proces učení čtení začíná osvojováním základních prvků a jejich spojováním do větších celků, které již nesou nějaký význam. Nejde zde tedy pouze o převedení tvarové podoby slabik a slov do zvukové formy, ale především o pochopení v něm uložené informace. Dítě při osvojování čtení musí pochopit i důležitost stabilního směru čtení a tím si uvědomit, že pořadí hlásek ve slovech je závazné. Aby dítě tato pravidla dokázalo pochopit, musí být schopné uvažovat na úrovni konkrétních logických operací a žádoucí úroveň musí dosahovat také jeho znalost jazyková a sluchová, tzn. fonologické zpracování mluvené podoby verbálního sdělení,

---

<sup>32</sup> Bresson, F.: *La lecture et ses difficultés*. In: R. Chartier: *Pratiques de la lecture*. Paris: Pavot, 1993, s. 15-27.

které se promítá ve vztahu s jeho psanou formou. Pokud některá z těchto schopností není dostatečně vyvinuta, hrozí dítěti problémy s osvojováním čtení.<sup>33</sup>

Při aktu čtení tedy probíhá více činností najednou; musíme rozkódovat všechny symboly a ve stejném okamžiku poskládat z řetězce grafémů slova a věty. Známa slova jsou v mozku zpracovávána lexikonem, který je spojen se sémantickým systémem. Jakmile je slovu přiřazen jeho význam, může být pomocí orgánu řeči vyřčeno. Neznámá slova jsou zpracována fonologickou cestou, kdy písmena ve slově, sama o sobě nedávající smysl, jsou zde rozložena na jednotlivé zvukové složky. Tento proces se nazývá fonémová segmentace. Dále následuje fonémové smíšení, během něhož se zvukové složky opět spojí. Nyní může být nové slovo vyřčeno. Dyslexie tedy není podmíněna jen poruchou fonologických schopností, ale má vztah i k dalším rovinám jazyka; sémantickému a syntaktickému [P2].

Nejobvyklejší potíží čtení je právě fáze fonémová segmentace. Děti se SPU mají totiž problém rozluštit v mozku kód pro převádění grafémů do jim odpovídajících fonémů. Problémem je také narušení slovní paměti, při níž si dítě stěží vybavuje právě přečtená slova. Mohou nastat i potíže způsobené zhoršením vizuálního vnímání. Mozek takového dítěte dobře nerozeznává nebo si špatně vykládá tvary písmen na stránce, což by mohlo vysvětlovat, proč děti se SPU často grafémy zaměňují. Obtíže fonologické a vizuální mohou být i smíšené; takové dítě má problémy jak s hláskováním, tak s vizuální stránkou textu.<sup>34</sup>

Vlastních způsobů čtení je ale několik; patří sem čtení orientační (získání základních informací o knize), čtení racionální (komplex vnímání textových i jiných informací a jejich myšlenkové zpracování), čtení statarické (pečlivé pročitání a studium textu, přičemž rychlost čtení je dána mírou chápavosti čtenáře), čtení kurzorické (zběžné zachycování klíčových slov a pasáží, k nimž se čtenář ještě chce vrátet) a čtení selektivní (čili výběrové, čtenář hledá konkrétní údaj nebo pasáže věnované danému tématu). Důležitý je také rozdíl mezi čtením nahlas a potichu; řečový výkon se vyznačuje relativně konstantní rychlostí, zatímco zrak má určitou anticipaci, aby čtení bylo plynulé.<sup>35</sup>

Oproti běžnému zpracovávání jazyka orálně-auditorní cestou vyžaduje ale proces čtení především zapojení okcipitálních zrakových oblastí a převod informace z těchto

---

<sup>33</sup> Matějček, Zdeněk – Vágnerová, Marie: *Sociální aspekty dyslexie*. Praha: Karolinum, 2006, s. 22.

<sup>34</sup> Selikowitz, Mark: *Dyslexie a jiné poruchy učení*. Praha: Grada, 2000, s. 40. Přeložila Andrea Cívínová.

<sup>35</sup> Vášová, Lidmila: *Úvod do bibliopedagogiky*. Praha: Institut sociálních vztahů, 1995, s. 96-105.

regionů do oblastí dedikovaných „běžnému“ jazykovému zpracovávání. Neurolingvistickému popisu procesu čtení se zde ale nevěnuji, jelikož toto téma přesahuje zaměření mé práce.

### 5.1.3. Jazykové a jiné projevy dyslexie

Dyslexie tedy v nejširším smyslu znamená nesprávné či neplynulé čtení. Děti s dyslexií mívají také problémy s intonací a melodií věty nebo při čtení nesprávně hospodaří s dechem. Někdy opakují začátky slov, neudrží pozornost na jednom řádku, řádky přeskakují nebo se hůře orientují v textu.

Při čtení se objevují specifické chyby:

- Záměny písmen tvarově podobných (tzv. statické inverze), např. *b-d-p*, *a-o- e*, *m-n*, *l-k-h* apod. (*louka – lauka*)
- Přesmykování slabik (tzv. kinetické inverze), např. *sběratelka - sbětarelka*
- Vynechávání písmen, slabik, slov, vět (*synů - snů*)
- Přidávání písmen (zvláště vkládání samohlásek do shluku souhlásek), slabik, slov, vět (*stánky - stránky*)
- Vynechávání diakritických znamének nebo jejich nesprávné užití (*děšť - dest*)
- Domýšlení koncovek slov (*nastavit – nastavil*)

Děti mívají problémy i v reprodukci čteného textu; text si buď vůbec nepamatují, nebo je jeho následná interpretace nesprávná či chaotická, jelikož se příliš soustředily na výkon jako takový.

Potíže vznikají také nesprávnou technikou čtení, tj. dvojím či tichým čtením. V tom případě si dítě slovo nejprve přečte tiše pro sebe a až následně jej přečte nahlas. V takovém případě je nutné dítě co nejrychleji navést na správnou techniku, hlasité slabikování slov.

Výkon dítěte ovlivňují i poruchy řeči. Mezi ně patří specifické asimilace (sykavkové, hlásek *d, t, n – d', t', ň*) nebo artikulační neobratnost (např. při výslovnosti souhláskových skupin – př. *třpytivý*, či slov dlouhých). K chybnému čtení potom u dětí dochází z důvodu špatného vyslovování.

U dětí s dyslexií tedy dochází k disproporcii mezi úrovní jejich obecných schopností, jež je vyšší než jejich úroveň čtení. Mají tak problémy všude tam, kde budou závislé na výkonu čtení – nejen v jazycích (opisy a přepisy textů, diktáty), ale i ostatních předmětech.<sup>36</sup>

Mnohé děti se se svými nezdary těžko vyrovnávají, získávají negativní vztah nejen ke čtení, ale i ostatním předmětům. Výjimkou nejsou ani zhoršené projevy v chování dítěte, agresivita či záškoláctví.

## 5.2. Dysgrafie

Dysgrafií se označuje specifická porucha psaní. Název této poruchy pochází z řeckého slova *grafein* (psát) a předpony *dys*, označující nedostatečnost této funkce.

Psaní je úzce propojeno se čtením a jejich návaznost je velice důležitá; při psaní slov si totiž žák musí uvědomovat, z jakých hlásek se slovo skládá, vybavovat si k hláskám písmena a následně je napsat ve správném pořadí. Psaní klade vysoké nároky na koordinaci pohybu jemného svalstva ruky a zrakové kontroly, proto je před psaním slov nutná řádná příprava.<sup>37</sup> Poruchy psaní mohou být způsobeny poškozením levého spánkového regionu mozku a projevovat se v takovém případě sníženou schopností fonemického slyšení. Pacient dokáže opsat a reprodukovat psaný text, ale při diktátu se objevují nápadně deficitní výkony (vypadne mu část slova nebo slova zamění). Je schopen písmo zachytit, ale není schopen řeč sluchově analyzovat; neumí totiž zachytit melodické přechody, které spojují artikulaci jednotlivých fonémů.<sup>38</sup>

### 5.2.1. Charakteristika dysgrafie

*„Dysgrafie je porucha grafomotorického projevu. Takto postižení jedinci vynakládají na provedení vlastního aktu psaní značné úsilí, přesto výsledek k jejich snažení není adekvátní. Tyto děti píší toporně, křečovitě, písmo je nestejněměrného*

---

<sup>36</sup> Jucovičová, Drahomíra - Žáčková, Hana: *Metody reedukace specifických poruch učení. Dyslexie*. Praha: Nakladatelství D+H, 2008, s. 46.

<sup>37</sup> Tymichová, Hana: *Nauč mě správně psát*. Praha: Práce, 1994, s. 3.

<sup>38</sup> Pokorná, Věra: *Teorie a náprava vývojových poruch učení*. Praha: Portál, 2010, s. 104.

*sklonu, kostrbaté, různé velikosti, někdy má zcela zvláštní ráz. Dysgrafie úzce souvisí s dysortografií a velmi často se tyto poruchy vyskytují společně.*“<sup>39</sup>

Příčinami nejsou vnější vlivy, ale vlivy vnitřní; nejčastěji je to porucha motoriky, zvláště jemné. Dále je zde patrný podíl poruchy automatizace pohybů, motorické a senzomotorické koordinace. Spolupodílí se na ní i nedostatky ve zrakovém vnímání a prostorové orientaci, případně paměti, představivosti, pozornosti, smyslu pro rytmus či převodu zrakových nebo sluchových vjemů do grafické podoby.

### **5.2.2. Dysgrafie z hlediska lingvistického**

Samotný proces psaní obsahuje několik kroků. V kognitivním systému je slovo nejprve uvědomováno a poté musí vstoupit do grafémického skladu<sup>40</sup>, který bude kontrolovat způsob, jakým je zapisováno. Pokud kognitivní systém slovo zná, dostane se do grafémického systému přes lexikon. Pokud ne, prochází fonologickým systémem, kde je slovo rozděleno na jednotlivé fonémy, které jsou zpracovány fonémově-grafémovou konverzí. Až poté se dostane do grafémického skladu<sup>41</sup>. Ten následně kontroluje způsob, jakým je slovo psáno [P3].

Chyby, které děti s poruchou psaní dělají, můžeme rozdělit na několik základních typů. Patří sem chyby fonetické (např. *louka* – *lauka*, takové děti často trpí i potížemi se čtením), chyby vizuální (např. *nad* - *nat*, oproti fonetickým chybám zní správně, ale jsou špatně napsané), chyby v nahrazování písmen (např. *běžec* - *běrec*, mohou být i důsledkem sluchových problémů či vizuálního vnímání). Dále se jedná o chyby vkládání a vynechání (např. *usnesl se* – *unesl se*, mohou být způsobeny lexikálními nebo fonologickými problémy) či chyby sekvenční (např. *vzápětí* - *zvápětí*, souvisí s problémy se sekvenční organizací).<sup>42</sup>

---

<sup>39</sup> Michalová, Zdeňka: *Analýza dílčích aspektů specifických poruch*. Univerzita Karlova v Praze: Praha, 2004, s. 58.

<sup>40</sup> Selikowitz, Mark: *Dyslexie a jiné poruchy učení*. Praha: Grada, 2000, s. 69. Přeložila Andrea Cívínová. Překladatelka zde uvádí *grafémický nárazník*, nikoli *grafémický sklad*.

<sup>41</sup> Viz pozn. 40.

<sup>42</sup> Selikowitz, Mark: *Dyslexie a jiné poruchy učení*. Praha: Grada, 2000, s. 69-70. Přeložila Andrea Cívínová.

### 5.2.3. Jazykové a jiné projevy a dysgrafie

Dítě má často problémy s osvojováním, zapamatováním a pohotovým vybavováním písmen, převodem tiskacích písmen na psací, zachováváním správných tvarů písmen (dotahováním, velikostí apod.). Děti mají potíže také s navazováním jednotlivých písmen, udržením písma na řádku, se zachováváním směru psaní a správného sklonu. Problémem je také dodržování mezer mezi slovy či stanovení hranice slov (dítě může psát slova dohromady nebo je logicky nerozdělovat).

Problémy jsou dány i nesprávným držením psací potřeby, které bývá neuvolněné, křečovité nebo chybné (nejčastěji chybná poloha prstů či celé ruky). Nesprávným úchopem se snižuje kvalita písma, tempo psaní je pomalejší a ruka se rychleji unavuje. Často bývá narušena také rytmicita psaní, které je potom neplynulé a trhané. Neopomenutelná je i vada vizuálního vnímání týkající se rozpoznávání písmen. Děti s touto poruchou mají potíže s rozeznáváním grafémů a jejich umísťováním, proto písmena často píší kostrbatě, přes sebe či mezi nimi dělají nepřiměřené mezery.

K nadměrným obtížím dochází při časově limitovaném psaní, kdy je dítě nuceno soustředit se na výkon psaní jako takového, tam dochází také ke zvýšenému gumování nebo škrtání. Naopak mnohem lépe si děti vedou při ústním ověřování svých znalostí či při doplňování do předtištěného textu.

Při psaní se objevují specifické chyby. Mezi nejčastější z nich patří:

- Záměna tvarově podobných písmen, např. *m-n, o-a, r-z, l-k-h, j-p, S-L-Z* apod. (*vzápětí - vrátěpí*)
- Záměny tvarově podobných číslic, např. *7-4, 3-8, 3-5* (Jucovičová – Žáčková, 2009)
- Vynechávání písmen (*příjemně - řijemně*)
- Komolení slov a psaní slov dohromady (*věřili byste tomu – věřilibystetomu*)
- Nesprávné umístění či vynechání diakritických znamének (*bodláčí - bodlačí*)
- Chybování v pravopisných jevech (např. velká a malá písmena; *Praha - praha*)

Děti s dysgrafií budou mít obtíže všude tam, kde je potřebné psaní. Stejně jako u dyslexie se to týká téměř všech předmětů. Pokud je způsob ověřování znalostí ve třídě



zaměřen především na písemnou formu, budou tyto děti značně znevýhodněné. U dítěte může nastat nechut' ke psaní, čemuž nepomáhají ani úkoly navíc či úlohy nanečisto. Jediným efektem je pouze stále se snižující kvalita písma a odpor ke psaní. Proto by se učitelé měli snažit vytvářet situace, ve kterých dítě může objektivně projevit své skutečné znalosti a dovednosti a zajistit vhodný přístup a kvalitní reedukaci.<sup>43</sup>

---

<sup>43</sup>Jucovičová, Drahomíra - Žáčková, Hana: *Metody reedukace specifických poruch učení. Dysgrafie*. Praha: Portál, 2005, s. 15.

## 6. SPU v jazykovém kontextu

### 6.1. SPU a jazyk

Jazyk hraje ve SPU klíčovou roli. Čtení předpokládá schopnost rozluštit psaný jazyk, k hláskování a psaní je třeba porozumět jazyku mluvenému. Poruchy jazyka i řeči tedy mohou spočívat jak v jazykové komprehenzi, tak i produkci. Narušena může být také zřetelnost či plynulost řeči.

S příchodem do školy má dítě odpovídající jazykové zvyklosti, které jsou spíše automatické než analytické. Kolem osmého roku potom dochází k syntagmaticko-paradigmatickému posunu, během něhož se děti posunují od konkrétního uvažování ke koncepčnějšímu. Příkladem je např. otázka: *Co mají společného náramkové hodiny a hodiny na stěně?* Zatímco mladší dítě odpoví, že oboje tikají nebo jsou kulaté (zaměřují se na to, co vidí a slyší), starší dítě již dokáže vytvářet abstraktnější pojmy a jeho odpověď by mohla znít, že oboje ukazují čas. Jiná změna nastává ve schopnosti porozumět literárním jazykovým zvyklostem. Ty předpokládají znalost jazykových stylů, které nejsou v běžné konverzaci běžně používány. Jak se dítě vyvíjí, je schopné používat stále pokročilejší literární jazyk, což je důležité pro úspěšné vzdělání. Významnou oblastí jsou také metalingvistické dovednosti. Ty představují schopnost analyzovat jazyk a uvažovat o něm samém, napomáhají v chápání metafor, idiomů, hádanek, slovních hříček, vtipů aj.<sup>44</sup>

Jazykových poruch v souvislosti s SPU existuje poměrně velké množství, představím tři základní typy:

1) Nejobvyklejší je porucha jazykové produkce, kdy dítě má na svůj věk řeč nevyzrálou, trpí problémy s pojmenováváním věcí, ve větách vynechává slova nebo používá špatný slovosled.

2) Další je porucha jazykové komprehenze, která může být u dětí školního věku snadno opomenuta. Rodiče si totiž nemusejí uvědomit, do jaké míry dítě nerozumí a vypomáhá si neverbálními prostředky. Typickým rysem této poruchy u dětí je špatná

---

<sup>44</sup> Selikowitz, Mark: *Dyslexie a jiné poruchy učení*. Praha: Grada, 2000, s. 80-84. Přeložila Andrea Cívínová.

interpretace řečeného či úplné vynechání odpovědi. Mohou se omezovat na určitá slova, skupiny slov nebo gramatické struktury.

3) Třetí poruchou je verbální dyspraxie, při níž jde spíše o potíže řečovou než jazykovou. Znamená obtíže při provádění pohybů nutných ke zřetelné artikulaci a její původ je v narušení mozku. Dítě s dyspraxií často umí jednotlivé zvuky samostatně, ale jeho potíže nastávají při koordinování těchto zvuků do zřetelné řeči, přičemž dítě samo si nemusí být vědomé toho, že jeho řeč je nezřetelná. Jeho jazykové schopnosti ale narušené být nemusejí.<sup>45</sup>

## 6.2. Význam práce lingvisty v souvislosti s SPU

Zapojení lingvisty do problematiky SPU se týká především oblastí teorie, výzkumu a diagnostických a intervenčních metod. Pokud lingvista nemá vzdělání ještě jiné, nejlépe v klinickém či poradenském odvětví, v samotné praxi, diagnostice a intervenci, se naplno uplatnit nemůže. Důležitou roli ale může hrát při tvorbě nástrojů těchto oblastí (čili diagnostických a intervenčních nástrojů). Dobrým předpokladem k této práci je samozřejmě chápání určitých aspektů jazykové struktury, které pedagog ani lékař nemohou naplnit; z tohoto důvodu je zde tak důležitá mezioborová propojenost a spolupráce.<sup>46</sup>

Mezi diagnostické nástroje k vyšetření psaní dle Zelinkové<sup>47</sup> patří opis, přepis, diktát a volné téma: Opis ukazuje grafomotorické zvládnutí psaní písmen a jejich uspořádání ve slova. Přepis sleduje tytéž cíle, ale dítě se navíc musí soustředit na převod tiskacího písma do psacího. Psaní na diktát je komplexní dovednost a předpokládá dostatečně vyvinutou sluchovou a zrakovou percepci, grafomotoriku, nenarušený proces hláskově-grafémové konverze a také aplikování gramatických pravidel. Psaní na volné téma (sloh) ukazuje dovednost samostatného písemného vyjadřování a zároveň zvládnutí grafické a pravopisné stránky. Lingvista se zabývá výběrem témat či zhotovením těchto textů a do určité míry i jejich následnou analýzou.

Jelikož se k vyšetřování čtení používají standardizované texty (popsané v 3.2.), lingvista se zde zapojuje především v analýze, kterou provádí společně s ostatními odborníky, oborovým pohledem napomáhá odhalovat příčiny chyb i projevy.

<sup>45</sup> Selikowitz, Mark: *Dyslexie a jiné poruchy učení*. Praha: Grada, 2000, s. 92-99. Přeložila Andrea Cívínová.

<sup>46</sup> Ze soukromé konzultace s PhDr. Filipem Smolíkem, PhD.

<sup>47</sup> Zelinková, Olga: *Poruchy učení*. Praha: Portál, 1994, s. 63-64.

Lingvista se uplatňuje také při tvorbě intervenčních nástrojů a pomůcek. Nejdůležitější je zde tvorba učebnic a speciálních textů, při nichž je opět důležitá spolupráce jazykovědce a pedagoga. Stejně se zapojuje do tvorby naučných her (procvičování abecedy, skládání slov) apod.

Významnou roli představuje lingvista jako sám učitel. Zprostředkovává žákům pochopení jazyka jako systému tak, aby se mohli postupně začít opírat o pravidelnost jevů a uplatňovat své dovednosti k pochopení nových dovedností. K dítěti se SPU je nutné přistupovat individuálně, jelikož mnohdy není schopné vnímat to, co jeho vrstevníci. Děti s poruchou dys-spektra se někdy stále dokola učí základním znalostem, dlouhodobě bez pokroků, zatímco jejich spolužáci se již věnují „nadjazykové“ rovině, metajazyku. Lingvista proto může fungovat jako individuální učitel českého jazyka ve všech složkách tohoto předmětu, včetně čtení s porozuměním a funkčního psaní. Právě funkční psaní je v nápravě klíčové; lingvista-učitel napomáhá dětem osvojit si pravidla psaného jazyka, která se výrazně liší od jazyka mluveného (komplikovanějšími syntaktickými pravidly, přísnějšími pravidly slovosledu). Velmi důležitou roli jazykovědec hraje, vysvětluje-li jazyk jako systém. Zdravý člověk jazykové operace provádí tak automaticky, že si ani neuvědomuje, z kolika dílčích úkonů se skládají; např. chceme-li pochopit slovo *volnost*, je nutné, abychom pochopili také další slova se sufixem *-ost*. Dalším příkladem je změna ze substantiva na adjektivum, např. *lázně* – *lázeňský*. Jazyková nezkušenost žákovi brání v možnosti vypomoci si při porozumění etymologickým cítěním, navíc k porozumění tomuto adjektivu je nutné znát další přídavná jména odkazujícím k názvům míst (*městský*, *horský* – slovům se sufixem *-sk* a koncovkou *-ý*) a rozumět jim.<sup>48</sup>

---

<sup>48</sup> Majerová, Radka: *Význam práce lingvisty v péči o žáky s poruchami komunikace a řeči. Metodický portál inspirace a zkušenosti učitelů* [online], © 2008. Dostupné z <http://clanky.rvp.cz/clanek/o/s/2124/VYZNAM-PRACE-LINGVISTY-V-PECI-O-ZAKY-S-PORUCHAMI-KOMUNIKACE-A-RECI>.

## 7. Metody nápravy SPU se zaměřením na jazyk

V této kapitole se zaměřím na možnosti nápravy SPU a odraz těchto metod v jazyce. Metod k nápravě SPU existuje velké množství, přičemž někteří učitelé preferují používání jedné metody, jiní kombinace vícero. Který přístup je lepší, není jisté a záleží čistě na zkušenosti vyučujícího i na individuálních dovednostech žáků. Náprava SPU není krátkodobou záležitostí a postižené dítě by se nápravným cvičením mělo věnovat pravidelně, nejlépe každý den, a to několikrát. Většina projevů poruch ale úplně nezmizí a dítě si je odnáší i do dospělého života. Pro nejúčinnější léčbu je nutná především přesná diagnostika obtíží a psychologická analýza celkové situace dítěte. Samozřejmě je také důležité užívat vhodné metody přiměřené stupni obtíží. Předmětem nápravy ale není jen samotné čtení a psaní, důležitý je také rozvoj poznávacích funkcí, stav slovní zásoby, paměť či koncentrace pozornosti, u nichž by se při nápravě mělo začít.<sup>49</sup>

### 7.1. Rozvoj slovní zásoby

Rozvojem slovní zásoby se dá prakticky předcházet dyslexii. Navíc je prokázáno, že mnohem menší handicap mají děti, v jejichž rodině se čte či kde si členové s dítětem povídají. Pokud dítě nečte, jeho verbální pohotovost a významový obsah slov nejsou dostatečně rozvíjeny. Obtížně čte méně známá slova, nerozlišuje jemné rozdíly synonym. Z toho důvodu je důležité, aby učitelé i rodiče dbali o rozvoj slovní zásoby dětí. Nejjednodušší je, povzbuzujeme-li dítě k vyprávění. Spontánní vyprávění je však pro dítě často náročné; proto je výhodnější, rozvíjí-li učitelé a terapeuti řečové schopnosti systematicky.<sup>50</sup>

Při rozšiřování slovní zásoby je nutné začít od nejlehčích úkolů. Věra Pokorná<sup>51</sup> uvádí příklady, kdy má dítě jmenovat co nejvíce předmětů dané barvy (např. *červená – růže, jablko, rajče, ředkvička, střecha domu, vlčí mák, krev*, všechny červené věci v okolí dítěte atd.). Dále může následovat třídění slov, které vychází ze zkušeností dítěte (např. vyjmenovává své hračky, věci v kuchyni nebo ledničce, co doma dělá maminka, jaké zná obchody aj.). Další úroveň je vymýšlení rýmů, které pro děti často bývá náročné.

<sup>49</sup> Ve své práci metody nápravy poznávacích funkcí záměrně vynechávám.

<sup>50</sup> Pokorná, Věra: *Cvičení pro děti se specifickými poruchami učení*. Praha: Portál, 2007, s. 25-27.

<sup>51</sup> Pokorná, Věra: *Cvičení pro děti se specifickými poruchami učení*. Praha: Portál, 2007, s. 112-119.

Vybíráme samozřejmě slova, která lze rýmovat jednodušeji (např. *čepice - slepice, košík - hošík* apod.). Patří sem také vymyšlení slov opačného významu, vyjmenovávání slov nadřazených a podřazených (*členové rodiny, dopravní prostředky, přírodní útvary* aj.) či vytváření definic (př. *hrníček – nádoba na pití s ouškem* apod.).

## **7.2. Nácvik vyjmenovaných slov**

Nedílnou součástí rozvoje čtení i psaní jsou vyjmenovaná slova; obzvláště pro děti s poruchou učení ale patří k těm nejnáročnějším úkolům. Při jejich nácviku bychom měli mít na paměti, že zde podstatnou roli hraje také vizuální složka jazyka; dochází tak nejen k memorování, ale i vytváření zrakové představy správně napsaného slova. To se odrazí i v dospělosti, jelikož dospělý člověk si mnohdy vyjmenovaná slova ani nepamatuje, ale vybavuje si představu správně napsaného výrazu.

Pokorná uvádí metodu předlohy a doplňování; předlohou je skupina různě rozmístěných slov, vyjmenovaných, příbuzných i jiných. Ta samá slova jsou vypsána níže, ovšem s vynechaným grafémem *i* nebo *y*. Dítě vyhledává předepsaná slova, na jejichž základě doplňuje správné písmeno.

## **7.3. Techniky nápravy SPU**

V této kapitole budou představeny některé techniky nápravy, které si našly své teoretické i praktické zakotvení v různých zemích světa. V metodách je kladen důraz nejen na rozvoj percepčních funkcí, ale i senzorickou integraci a komplexnost vnímání. Většina z nich se používá k nápravě více typů SPU.<sup>52</sup>

### **7.3.1. Fernaldová: metoda obtahování slov**

Američanka Grace Fernaldová se nezaměřuje jen na výuku dětí, ale i odstranění jejich emoční nestability. Dítě přichází do školy plné očekávání, a když nedosahuje takových výsledků jako jeho spolužáci, začíná postupně nenávidět všechno, co k učení patří – čtení, psaní, počítání – knihy, pera, papíry. Fernaldová rozvinula vlastní strategii odstranění nežádoucích osobnostních rysů u dětí, při čemž využívá dvou taktik; metodu analýzy, při níž se snaží odhalit všechny faktory přispívající k získání nechuti k učení, a

---

<sup>52</sup> Pokorná, Věra: *Teorie a náprava vývojových poruch učení*. Praha: Portál, 2010, s. 267.

metodu znovuvybavení, kdy se dítě snaží najít chuť učit se, jakou mělo před nástupem do školy. Při výuce čtení a psaní Fernaldová využívala multisenzorický přístup k učení, jenž vycházel z modality vizuální (vytvoření přesné vizuální podoby slova), auditivní (jasné vnímání sluchové podoby slova), kinestetické a taktilní (kód slova se pomocí obtahování a psaní upevňuje tak dlouho, dokud není automatizovaný). Slova k nácviku jsou vybírána dle jejich frekvence v jazyce. Postup je následující: 1. Učitel píše a zároveň předčítá slovo. 2. Žák obtahuje slovo a předčítá je. 3. Žák píše slovo z paměti (pokud je nenapíše správně, opakuje druhý krok). Časem může být fáze obtahování vynechána; žák se učí slova sledováním učitele při psaní.

### **7.3.2. Ayresová: metoda senzorické integrace**

Američanka Jean Ayresová popsala metodu senzomotorické integrace, jež zahrnuje všechny oblasti vnímání a chování, a je proto nutným předpokladem lidské existence. Tento test sestává ze sedmnácti subtestů, které jsou zaměřeny na funkci vizuálního vnímání (prostorová orientace, vnímání polohy v prostoru), jemné motoriky (obkreslování vzoru), taktilně-kinestetických funkcí (kinestezie, taktilní vnímání tvarů a grafické vnímání tvarů) a vnímání schématu těla (napodobování postojů těla, pravolevé rozlišování aj.).

### **7.3.3. Sindelarová: metoda deficitu dílčích funkcí**

Test byl poprvé vyzkoušen na stovce žáků druhého stupně ve Vídni. Cílem bylo postihnout úroveň percepčních a kognitivních funkcí školáků, aby se pro ně mohl stanovit individualizovaný specifický plán nápravy. Jestliže vzniká podezření, že by poruchy učení nebo chování mohly být způsobeny deficitem v dílčích funkcích, slouží tato metoda k tomu, aby byl tento deficit diagnostikován a byla stanovena účinná pomoc dítěti specifickými nápravnými programy. Schopnosti dítěte se analyzují nejen na kvalitativní vývojové rovině integrace dílčích funkcí, ale i vzhledem ke kognitivnímu vývoji. Proto se terapie provádí nejprve na konkrétních obrázcích, ve druhém stupni na obrázcích, které nenesou žádný význam, a v nejvyšším stupni na symbolech.

### 7.3.4. Elbro: lingvistický projekt nápravy

Z práce C. Elbra je pro český jazyk důležitá kapitola týkající se stavby slova. České děti, které nepochopily strukturu naší gramatiky (většina dětí s dyslexií), obtížně chápou rozlišování prefixu, slovotvorného kořene a sufixu. Od toho se odvozují i další potíže v gramatice; jelikož nejsou schopné rozpoznat kmen slova a jeho koncovku, nevědí, kdy mají použít pravidla vyjmenovaných slov, skloňování či shodu přísudku s podmětem. Elbro tyto obtíže vysvětluje tím, že sufixy jsou abstraktními nositeli významu, a i když jsou samy minimálním znakem, dávají slovu smysl a tvoří slovo nové.

Jeho další poznámka se týká prefixů; některé „klamou“ a ve skutečnosti prefixy nejsou. Mezi ně patří např. slabika *pra-*, která v některých slovech tvoří prefix (*pra-děd*, *pra-les*), kdežto v jiných nikoli (např. ve slově *prapor*). Podobným příkladem jsou slovesa *pro-sít* a *prosit*.

Další problém Elbro vidí v rozlišování významově netransparentních složenin. Např. ve slově *výkon*; dítě samotné *-kon* nechápe, toho docílí až ve chvíli, kdy se naučí, že to je kmen slova, a dovede si vytvořit příbuzná slova (*skon*, *vykonat* aj.). Tehdy také pochopí význam předpony.

## 7.4. Náprava dyslexie

Dyslexie je dlouhodobým, často celoživotním problémem. Pokud dítě ale čte často a správně, je jí někdy možné předcházet. Jak již bylo řečeno výše, všechny metody nácviku je nutné provozovat dlouhodobě (minimálně 3 měsíce), nejlépe několikrát denně. Vhodný způsob nápravy navrhne terapeut. „*Náprava musí sledovat nejen rychlost a plynulost čtení, ale i počet chyb nebo spíše počet správně přečtených slov. Pokud se chyby v textu nahromadí na jednom místě, čtenář nemůže dané větě rozumět.*“<sup>53</sup>

### 7.4.1. Nácvik správného čtení

Dítě si musí osvojit základní principy čtení. K tomu slouží různé metody, jež používají začínající čtenáři, ale i dyslektici. Při výběru textu by měl rodič či pedagog pamatovat na to, že text musí odpovídat čtecím dovednostem i zájmům dítěte, čímž vzbudí

---

<sup>53</sup> Pokorná, Věra: *Vývojové poruchy učení v dětství a dospělosti*. Praha: Portál, 2010, s. 140.



jeho pozornost a motivaci k samotnému čtení příběhu. Po přečtení by měla následovat rekapitulace a ověření porozumění textu.<sup>54</sup>

#### **7.4.1.1. Čtení s okénkem**

Tato metoda spočívá ve vytvoření kartičky s vystřiženým otvorem, do něhož se promítá čtený text tak, že okolní řádky jsou zakryty. Velikost okénka musí odpovídat velikosti písma. Kartičkou pohybuje ten, kdo s dítětem pracuje, nikoli dítě samo, a vede je k tomu, aby si neříkalo jednotlivé hlásky v duchu (tzv. dvojí čtení), ani je nevede ke čtení s přednesem. Cílem metody je také to, aby dítě slabiky nevyráželo. Čtení by nemělo být příliš dlouhé; po třech až pěti větách by si dítě mělo odpočinout. Tato metoda je určena pro děti, které čtou s velkými obtížemi.

#### **7.4.1.2. Metoda dublovaného čtení**

Metoda dublovaného čtení je určena pro děti s rozvinutou metodou čtení, které však čtou nepřesně a chybují (dyslexie typu L). Spočívá ve společném čtení učitele s dítětem, jež tak text aktivně sleduje. Učitel může dělat kontrolní chyby a sledovat, zda ho žák opraví.

#### **7.4.1.3. Metoda Fernaldové**

Metoda Fernaldové má význam u dětí s dobrou strategií čtení, jejich čtení je ale pomalé a děti se nesoustředí na obsah textu. Při aplikování této metody je dítěti předložen deseti řádkový text, který má dítě jen přelétnout zrakem, ne číst. Přitom si podtrhává slova, o nichž si myslí, že by při běžném čtení byla složitá. Poté text čte. Najednou shledává, že i neznámá slova pro něj již nejsou cizí, již je jednou vidělo a registrovalo. Dítěti se zvyšuje sebedůvěra.

#### **7.4.1.4. Siegelová: čtení se současným poslechem textu**

Siegelová (1999) upozorňuje na to, že osoby s poruchou čtení čtou pomalu a s velkou námahou, obtížně chápou obsah textu, nedovedou bez obtíží přečíst nové nebo dlouhé slovo, nedovedou si vzpomenout, co četly, a čtení také často nemají rády.

---

<sup>54</sup> Pokorná, Věra: *Teorie a náprava vývojových poruch učení*. Praha: Portál, 2010, s. 23-27.

Užitečnou strategií je proto namluvit knížku na magnetofonový pásek, takže klienti mohou současně číst a poslouchat text. Tato metoda napomáhá nácviku plynulého čtení, zrychluje čtení a rozšiřuje slovní zásobu. Knihy musí být čteny rychlostí odpovídající úrovni čtení klienta.<sup>55</sup>

#### **7.4.1.5. Podívej se a vyslov**

Metoda spočívá v tom, že dítěti jsou předkládány skupiny ilustrovaných textů, s omezeným počtem jednoduchých, klíčových slov. Tím si dítě pomalu rozšiřuje slovní zásobu a často samo přijde na pravidla grafémově-fonémové konverze.

#### **7.4.1.6. Lingvistická metoda**

Lingvistická metoda vychází z metody akustické, při níž se dítě učí, jak písmena zní, a následně je spojuje do slov (např. *p/e/s=pes*). Zde ale již dochází k organizovanému vyučování grafémově-fonémových konverzí. Dítě se nejprve naučí, jak písmena znějí, a pokračuje ke skupinám slov, které mají stejný zvuk. Všemi vzorci hlásek je nutné zabývat se systematicky, dokud slova mohou být takto dělena na části, jež se dítě učí rozpoznávat.<sup>56</sup>

### **7.4.2. Orton-Gillinghamův přístup**

Většina metod předpokládá dobrou fonologickou znalost, což může být u dětí se SPU problém. Z tohoto důvodu panuje shoda, že u většiny dětí se SPU se nejlépe uplatní jasně strukturované lingvistické schéma, jež naplňuje Orton-Gillinghamova metoda (dále např. *Alpha to Omega*<sup>57</sup>). Tímto přístupem se dítě učí čtení a hláskování zároveň. Ze začátku se učení vyhýbá celým slovům, dítě se učí nejprve hlásky a poté části slov. Je zde zdůrazněna potřeba neustálého opakování toho, co se dítě naučilo, čímž může být vyrovnána slabá paměť mnoha dětí se SPU. Vyučování tímto přístupem je již od poloviny 20. let 20. století, kdy jej Samuel T. Orton poprvé použil, multisenzorické – zrakové, auditivní a kinesteticko-taktilní – a to právě ze snahy zlepšit paměť i učení samotné

---

<sup>55</sup> Pokorná, Věra: *Vývojové poruchy učení v dětství a dospělosti*. Praha: Portál, 2010, s. 152.

<sup>56</sup> Tuto metodu popisuje i Sindelarová, Brigitte: *Předcházíme poruchám učení*. Praha: Portál, 1996.

<sup>57</sup> *Alpha to Omega Learning Centre* [online], © 2013. Dostupné z [www.alphatoomega.org](http://www.alphatoomega.org).

(např. kinesteticko-taktilní „upevnění“ vizuálních a auditivních asociací by mohlo zlepšit tendenci zaměňování písmen během čtení a psaní).<sup>58</sup>

### **7.4.3. Bakker: HAS metoda**

Již v páté kapitole jsem se zmínila o Dirku Bakkerovi. Ten v souvislosti s typy dyslexie P a L představil tzv. HAS metodu (Hemisphere-Alluding Stimulation, stimulace vztahující se k hemisférám). Se svým týmem sestavil speciální texty a čítanky, které respektují funkční specializaci mozkových hemisfér, s ohledem na věk a zkušenosti čtenáře. Pro tuto metodu je zásadní předpoklad, že proces čtení má vést k tomu, aby čtenář získal ve čtení jistou rutinu a zapojoval obě hemisféry. Pokud chceme lépe vycvičit jednu hemisféru, musíme ji cíleně trénovat; např. chceme-li aktivovat pravou hemisféru, musíme text vtiskovat vizuálně či typograficky zvláštním způsobem - např. použitím různých, neobvyklých typů písma [P4]. Tuto metodu Bakker používá zvláště pro nápravu dyslexie typu L.<sup>59</sup>

### **7.4.4. Analyticko-syntaktická metoda**

Podle Zelinkové<sup>60</sup> je pro většinu dětí v českém jazyce nejvhodnější právě tato metoda, také zvaná hlásková. V padesátých letech 20. století byla dokonce považována za jedinou správnou metodu a metoda globální (7.4.5.), do té doby běžně používaná, byla zakázána. Postup je rozložen do tří etap: etapa jazykové přípravy („předslabikářové období“), etapa slabičně analytického způsobu čtení a etapa plynulého čtení. Do třetí etapy by se děti měly dostat nejpozději do roku praktikování metody.

### **7.4.5. Globální metoda**

Také se nazývá metoda celých slov a jejím autorem a propagátorem byl V. Příhoda. Vycházel z psychologie dítěte předškolního věku, pro které je typické vnímání celků a ne zaměření na detail. Dítě čte celá slova, která má spojena s obrázky. Na základě opakování si pamatuje celá slova i věty, aniž by znalo jednotlivá písmena. V průběhu roku

---

<sup>58</sup> *Academy of Orton-Gillingham Practitioners and Educators* [online], © 2012. Dostupné z [www.ortonacademy.org](http://www.ortonacademy.org). Podle ní se nejedná o metodu, ale o přístup (approach).

<sup>59</sup> Pokorná, Věra: *Teorie a náprava vývojových poruch učení*. Praha: Portál, 2010, s. 114-115.

<sup>60</sup> Zelinková, Olga: *Poruchy učení*. Praha: Pedagogická fakulta, 1994, s. 42-43.

dochází díky porovnávání slov k analýze slov na slabiky a písmena, poté k jejich syntéze. Vyučování touto metodou, stejně jako metodou předchozí, bylo velmi podrobně popsáno (např. již Tožička, B., Korejs, J., Novák, J.: *Sluníčko*. Praha: Státní nakladatelství, 1933).<sup>61</sup>

Tato metoda je určena dětem, které jsou schopny přečíst jednotlivá slova, ale jejich čtení je pomalé, což je dáno přílišným sledováním písmen a silnou koncentrací na ně; děti nemají odvahu odpoutat zrak od písmen (dyslexie typu P). V této metodě dítě čte určitou část textu třikrát, nesmí se ho ale učit nazpaměť. Následně je mu text předložen s vynechanými písmeny či slabikami, v závěrečné fázi s vynechanými slovy. Dítě dle smyslu doplňuje správné výrazy.

## **7.5. Náprava dysgrafie**

Dle Marka Selikowitze (2000) se přesná příčina potíží se psaním se liší případ od případu. Těmi nejběžnějšími ale bývají potíže pohybové a vada vizuálního vnímání. Při potížích s plánováním pohybů ruky dítě umí provádět úkony potřebné k psaní, ale nesprávně mu funguje část mozku, která zajišťuje jejich plynulost a nepřerušovanost. Oproti tomu vada vizuálního vnímání se týká postupu při rozpoznávání písmen, jejich tvaru a umístění. Tuto poruchu nezpůsobuje špatná funkce očí, ale porucha mechanismu, kterým mozek interpretuje podněty přenášené z očí. Následkem toho děti píší písmena přes sebe, kostrbatě či dělají nepřiměřené mezery mezi slovy. Podle Selikowitze (tamtéž) by také neměla být přeceňována důležitost pravopisu. Mnoho lidí se totiž zdokonalí v psaní i přes slabou dovednost v pravopise, protože výrazové schopnosti jazyka jsou od schopnosti pravopisu odděleny.

### **7.5.1. Nácvik správné pozice**

Základem k nácviku správného psaní je ideální pozice k sezení při psaní. Zada by měla být rovná, předloktí položena na stůl a nohy by měly spočívat na podlaze s koleny příjemně ohnutými.

---

<sup>61</sup> Zelinková, Olga: *Poruchy učení*. Praha: Pedagogická fakulta, 1994, s. 44.

### 7.5.2. Nácvik správného držení psacího náčiní

Už tato elementární záležitost je pro dysgrafika velice obtížná. U leváků bývá obvyklé dráповité držení, u dětí s LMD křečovité držení (neschopnost delší dobu dodržovat správnou polohu ruky a prstů). Pro tyto děti jsou zhotovovány zvláštní násadky, v nichž se jim upevní prsty do správného držení, a potom je kontrolován směr horního hrotu do oblasti mezi ramenem a loktem.

### 7.5.3. Uvolňovací cviky a procvičování psaní písmen

Před samotným úkonem psaní je třeba rozvíjet hrubou i jemnou motoriku. Rozvíjení hrubé motoriky docílíme pohybováním celým tělem, hlavy, končetin (mávání, kroužení rukama, namotávání klubka, plaváním kraula, zavíráním a uvolňováním pěstí). Jemnou motoriku procvičujeme modelováním, vytrháváním papíru, máváním prstů či předváděním hry na klavír.

Uvolňovací cviky představuje např. Hana Tymichová ve své knize *Nauč mě správně psát*.<sup>62</sup> Uvádí celou řadu kresebných předloh, řadových i plošných, a postupuje od nejjednodušších ke složitějším. Žáci obtahují předlohu několikrát vestoje, čímž uvolňují rameno, několikrát vsedě se zdviženým loktem (dochází k uvolnění loketního kloubu) a několikrát vsedě s podepřeným loktem pro uvolnění zápěstí. Při takto prováděných cvicích, kdy jsou prsty zafixovány ve správném uchopení, je žák veden předlohou a sleduje sám pouze směr horního hrotu do oblasti mezi ramenem a loktem. Před vlastním psaním se procvičují uvolňovací cviky k jednotlivým písmenům. Dále se pokračuje v procvičování psaní písmen do celých mezer, dítě může písmena i obtahovat, aby si jejich psaní lépe zautomatizovalo. Nakonec dítě píše jako v běžné hodině psaní do předepsaných písanek, ale už normálním perem, bez nástavce a bez obtahování písmen. Tato metoda se neužívá trvale, ale jen v době žákových mimořádných obtíží, aby mu bylo usnadněno zvládnutí správné techniky psaní. Po dosažení nápravy psaní dítě přechází k metodám ve škole běžně užívaných.<sup>63</sup>

---

<sup>62</sup> Tymichová, Hana: *Nauč mě správně psát*. Praha: Práce, 1994.

<sup>63</sup> Tymichová, Hana: *Nauč mě správně psát*. Praha: Práce, 1994, s. 3-5.

#### 7.5.4. Cvičení pro rozvoj psaní

Soubor zábavných cvičení pro rozvoj psaní představuje např. Pavel Svoboda ve své knize *Cvičení pro rozvoj jemné motoriky a psaní*.<sup>64</sup> Od podobných cvičení se tato liší dynamickým pojetím a zdůrazněním prvků motivační práce. Většina cvičení je zde koncipována na bázi soutěžení, linie tužky zde nahrazuje dráhu formule či bicyklu. Cvičení vždy vyžadují přesný pohyb tužky a vytváření cíleně směřovaných čar. Děti se pomocí předkládaných drah a labyrintů učí nejen přesnosti vedení kresebných linií, ale také dynamice grafomotorického projevu. Cvičení jsou řazena systematicky od nejlehčích, včetně rozcvičení prstů a rukou.<sup>65</sup>

Jiným souborem cvičení a diktátů je kniha Olgy Zelinkové *Psaní mě baví*.<sup>66</sup> Zde je každý text opakován čtyřikrát. Při prvním čtení se žák seznamuje s obsahem souvislého textu, bez čehož je obtížné aplikovat některá gramatická pravidla (souvětí, shoda podmětu s přísudkem aj.). Dítě si uvědomuje hláskovou stavbu tím, že doplňuje interpunkci či vynechaná písmena. Ve druhém a třetím opakování se procvičují gramatické jevy (z učiva 5. třídy), které sice byly probrané, ale ne zautomatizované, a dítě může opisovat text i samostatně. Čtvrtá verze může být zadána jako diktát. Zelinková se tedy snaží zlepšit fonemické uvědomění (nepřesné vnímání hláskové stavby slov, proto dítě vynechává diakritiku a písmena), zmenšit obtíže v rychlém vybavování gramatických pravidel (jejichž příčinou může být slabší pracovní paměť, pomůckou může být např. přehled učiva, které žák může mít neustále po ruce) a zvýšit úroveň vývoje řeči (dítě nevnímá přesně vztahy ve větě, věty hlavní a vedlejší či větné členy). U mladších žáků také bývají problémy při používání pádových otázek (vyjmenuje je, ale nepoužije správně), v poznávání slov příbuzných (např. předříká vyjmenovaná slova, ale nepozná slovo příbuzné).<sup>67</sup>

Písmena podobného tvaru či písmena začínající v podobném bodě by měla být vyučována po skupinách (např. současně písmena *a, c, d, g, q*). Jak již bylo popsáno výše, děti se nejčastěji naučí tvořit písmena jejich obtahováním. Poté jsou schopny je přepisovat z předlohy a v závěrečné fázi je možné přejít k diktátu.

---

<sup>64</sup> Svoboda, Pavel: *Cvičení pro rozvoj jemné motoriky a psaní*. Praha: Portál, 2009.

<sup>65</sup> Svoboda, Pavel: *Cvičení pro rozvoj jemné motoriky a psaní*. Praha: Portál, 2009, s. 5.

<sup>66</sup> Zelinková, Olga: *Psaní mě baví. Diktáty a cvičení pro žáky s dysortografií a dysgrafií*. Praha: Nakl. DYS, 2007.

<sup>67</sup> Zelinková, Olga: *Psaní mě baví. Diktáty a cvičení pro žáky s dysortografií a dysgrafií*. Praha: Nakl. DYS, 2007, s. 44.

Dětem, které nemohou kvůli své poruše uspokojit svou potřebu sebevyjádření, je možné poskytnout počítač. Pro mnoho dětí je to nenahraditelné řešení jejich problému, navíc prostřednictvím počítače mohou získat lepší povědomí o pořádku písmen ve slovech. Názory na jejich užívání se ale také často různí: někteří odborníci tvrdí, že dítě přestane jemnou motoriku psaní zcela ovládat.

K nápravě se samozřejmě využívají také metody popsané v oddíle 7.3.

## **7.5.5. Vlastní metody výuky psaní**

### **7.5.5.1. Metoda analyticko-syntaktická**

Tuto metodu jsem zmínila v nápravě čtení, ale lze ji praktikovat i na psaní. Její těžiště spočívá ve výuce jednotlivých písmen a jejich následném spojování do slabik, slov a vět. Tím se psaní postupně automatizuje a zvyšuje se jeho rychlost. Psaní slabik se opírá o akusticko-kinestetickou analýzu slyšeného slova a přepokládá následující operace: dosažení určitého stupně rozvoje grafomotoriky, rozlišení slov v mluvené řeči a přepis mluvené řeči. K automatizování a zvyšování rychlosti psaní by mělo docházet asi od druhého ročníku.<sup>68</sup>

### **7.5.5.2. Metoda globální**

Opět ji lze použít na nácvik čtení i psaní. Tato metoda vychází z toho, že procvičovaná dovednost musí mít od počátku pro žáka smysl, má podporovat přirozený vývoj jeho myšlení. Žák píše slova a věty bez předchozího nácviku jednotlivých písmen, pouze na základě zrakového vnímání a paměti – nejprve tvary napodobuje, potom je píše z paměti. Při provozování této metody je nutné rozlišit období přípravy (rozvoj motoriky paže a ruky) a období vlastního psaní, jež zahrnuje tři fáze: psaní slov, vět a slovesných celků. Při všech variantách žáci nejprve napodobují tahy učitele ve vzduchu a až následně je zapisují. Později žák přepisuje tištěný text, v posledním stádiu píše samostatně z představy [P5].<sup>69</sup>

---

<sup>68</sup> Zelinková, Olga: *Poruchy učení*. Praha: Pedagogická fakulta, 1994, s. 55-56.

<sup>69</sup> Zelinková, Olga: *Poruchy učení*. Praha: Pedagogická fakulta, 1994, s. 57-58.

### 7.5.5.3. Opis, přepis a diktát

Opis spočívá v opsání předepsaného vzoru, jedná se o převod z psacího písma do psacího. Předpokládá zrakové vnímání textu, jeho vštípení do paměti a jeho následné napodobení. Žák by měl každé opsané slovo porovnávat s předlohou. Nejedná se o nejjednodušší úlohu, zvláště má-li dítě problémy se zrakovým vnímáním a prostorovou orientací.<sup>70</sup>

Přepis spočívá v přepsání textu z tiskací podoby do varianty psací. Podobně jako u opisu si potřebuje ještě vybavit ke každému písmenu tiskacímu odpovídající tvar písmene psacího. Dítě by mělo postupovat tak, že si text přečte, uvědomí si jeho obsah a pak bude po celých slovech text přepisovat. Každé slovo by si vždy mělo kontrolovat s předlohou a písmena by neměla pouze bezmyšlenkovitě napodobovat. Navíc nesoustředěnost může způsobit, že dítě písmena vynechává či je píše víckrát.

Diktát je velice náročný projev, jelikož dítě musí vykonávat mnoho činností najednou, musí poslouchat pouze hlas učitele a nevnímat nic jiného. Následně zanalyzuje jednotlivá slova diktátu, ta rozloží na hlásky a ke každému si vybaví jeho psací podobu a napíše je ve správném pořadí. Pokud tato činnost není zautomatizovaná, je velmi náročná, dítě je jen obtížně schopné užívat gramatická pravidla. Diktát činí dětem potíže, hlavně pokud mají problémy se sluchovým vnímáním. Mají-li ale spíše problémy ve zrakové diferenciaci, mohou v něm být úspěšnější než např. v opisu. Výjimkou nejsou ani „cvičné diktáty“, při nichž se dítě učí, jak správně psát.

---

<sup>70</sup> Zelinková, Olga: *Poruchy učení*. Praha: Pedagogická fakulta, 1994, s. 58-59. Tyto činnosti jsem nastínila již v kapitole 6.2.



## 8. Praktické seznámení se SPU

V České republice vzniklo několik desítek základních škol, které jsou speciálně zaměřené na nápravu specifických poruch. Většinou sdružují děti se SPU i SPCH a díky malému počtu žáků ve třídách se od normálních základních škol liší téměř individuálním přístupem. Abych se mohla specifickým poruchám věnovat také prakticky, navštívila jsem dvě pražské speciální základní školy, jednu ze sektoru státního a druhou ze soukromého. Se svolením ředitelky obou škol jsem mohla sledovat dyslektické a dysgrafické projevy dětí a možnosti jejich reedukace.<sup>71</sup>

### 8.1. Charakteristika výzkumu

V průběhu tří týdnů jsem navštěvovala dvě speciální školy, kde jsem prováděla dvojí testování; písemný test odhalující dysgrafické a dysortografické projevy u dětí a nahrávání čtení. První cvičení, diktát, zadávali pedagogové při běžné hodině českého jazyka, samotný test a nahrávání čtení jsem prováděla osobně. K dispozici jsem měla 4 třídy a celkem jsem získala 36 použitelných vzorků. K písemnému testu jsem se inspirovala cvičeními z odborných publikací.<sup>72</sup> Všechny úkoly byly pro žáky 5. i 6. tříd totožné a byly předem konzultovány s ředitelkami obou zařízení. Byla jsem ujištěna, že látka obsažená v testu již byla probrána a žáci by ji měli ovládat (jednalo se o učivo 4. a počátku 5. třídy). Prováděným testem jsem se chtěla přesvědčit, jakých skutečných chyb se děti se SPU dopouštějí a v jaké míře, všimla jsem si také rozdílů mezi žáky 5. a 6. tříd a vlivu toho, zda jsou vyučováni ve škole státní nebo soukromé. Součástí výzkumu byl také dotazník pro pedagogy speciálních škol, týkající se především užívaných metod nápravy SPU a jejich odrazu na českém jazyce.

---

<sup>71</sup> Děti byly na přítomnost SPU většinou testovány mimo školu a měly diagnostikovány různé stupně dyslexie i dysgrafie. Mnohé z nich trpěly také SPCH.

<sup>72</sup> Kamiš, Karel: *Píšeme podle Pravidel českého pravopisu*. Praha: Pansofia, 1993 (cv. 7).  
Michálková, Věra – Pallas, Ladislav: *Diktáty a pravopisná cvičení*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1961 (cv. 1).

Zelinková, Olga: *Psaní mě baví. Diktáty a cvičení pro žáky s dysortografií a dysgrafií*. Praha: Nakl. DYS, 2007 (cv. 2,3,5,6).

Měchurová, Albína a kol.: *Čítanka pro 6. ročník ZŠ a primu víceletého gymnázia*. Havlíčkův Brod: Fragment, 1997 (cv. 8; krátké ukázky prozaických textů *Fidlovačka* – František Kožík, *Líná Pohádka* – Jan Werich a básní *Poštovní schránka* – Jiří Wolker a *Hora Říp* – Jaroslav Seifert).

## 8.2. Podoba výzkumu

Prováděný test měl následující podobu:

### 1) Diktát

Ráno nad Prahou příjemně plynulo a zlatá záře slunce se rozlila na všechny strany. Běžec utíkal po třpytivé louce a vzápětí narazil na svou přítelkyni Věru. Svěřila se mu, že se z ní stala vášnivá sběratelka známek. Věřili byste tomu?

### 2) Pozorně čti a doplň háčky a čárky nad slovy.

Vsechna zvířata citila nahlou změnu počasí. Obloha se zatahla a spustil se prudký déšť. Hned nato ostře zasvítil blesk a zahrmel hrom. Zvedl se vítr. Robinson zalezl do krovu a čekal, než déšť odezní.

Vypiš základní skladební dvojici z první věty: \_\_\_\_\_

### 3) Doplň i nebo y v přísudku.

Mraky na nebi se roztáhly\_ a ptáci se opět rozezpívali\_. U lesa se pásli\_ srnky. Už mě znal\_, protože dříve jsme sem s tátou chodili\_ každý den.

### 4) Doplň i nebo y ve jméně.

b\_da, nedosl\_chavý, voz\_k, v\_křik, s\_rový, m\_tina, z\_vat, p\_liny, kob\_lka, l\_stí

### 5) Užij slovo v závorce v odpovídajícím čísle a tvaru.

Krahujce často vidíme v \_\_\_\_\_ (pole). Rád vyrazí na ukryté hejno \_\_\_\_\_ (koroptev). Své hnízdo si staví do \_\_\_\_\_ (větev) smrků, borovic a \_\_\_\_\_ (jedle).

### 6) Napiš co nejvíce příbuzných slov ke slovu myslit:

\_\_\_\_\_

### 7) Doplň předponu s- nebo z- podle významu a uveď příklady.

\_mazat (mazáním setřít)

\_mazat (umazat se)

\_lít (polít)

\_lít (dohromady)

### 8) Čtení textu<sup>73</sup>

---

<sup>73</sup> Viz pozn. 72.

Nezávisle na tomto testování jsem pedagogům na různých dalších speciálních školách v republice zaslala krátký dotazník a celkem jsem pracovala s odpověďmi 11 respondentů.

Dotazník vypadal následovně:

- 1) *V jakých ročnících vyučujete?*
- 2) *Využíváte ve výuce speciální metody? Které?*
- 3) *Jak se tyto metody odrážejí na českém jazyce?*
- 4) *Jaké učebnice a pomůcky – zvláště se zaměřením na český jazyk – při výuce používáte?*

Výsledky a analýza odpovědí budou podrobně popsány v následujících kapitolách.

### **8.3. Analýza výzkumu**

#### **8.3.1. Analýza písemného testu**

##### **8.3.1.1. Analýza cv. 1 (diktát)**

Diktát, který jsem připravila, zadávali učitelé při běžné hodině českého jazyka. Vycházel z obsahu učiva 5. třídy a obsahoval gramatiku zahrnující velká písmena, vyjmenovaná slova, skupiny hlásek *bě/pě/vě* a *mě/mně*, předponu *s/z* apod. Toto cvičení bylo svou komplexností nejnáročnější, student se při něm musel soustředit na velké množství úkolů (velká písmena, interpunkce, ale také např. sklon a směřování písma), což neumožňovalo věnovat výlučnou pozornost každému jevu zvlášť. Významné rozdíly mezi žáky 5. a 6. tříd se zde neobjevily, žáci 6. tříd pouze lépe zvládali interpunkci v souvětí (předposlední věta).

Nyní se budu věnovat jednotlivým jazykovým jevům, jež jsem při opravení zaznamenala:

#### **1. Různé typy fonematických paragrafií:**

- a. Substituce či elize diakritických znamének (*vzápětí* - *vzapetí*)

- b. Elize, metateze a substituce písmen: Vynechávání písmen (*příjemně – říjemně, třpytivý - třptivý*): Docházelo tedy k vynechávání nejen souhlásek, ale i samohlásek, což v některých případech mohlo změnit počet slabik ve slově. To ale dítě nevnímalo, což dokazuje absenci jazykového citu u dětí se SPU. Metateze písmen se týkala zvláště obtížnějších slov (*třpytivé - tpřytivé*). Substituce písmen se projevovala dvěma způsoby: a) grafémy v psacím písmu tvarově podobné (r-z, ř-ž; *běžec – běřec, vzápětí - vrápětí*); b) grafémy se zvukovou podobou (t-d, s-z; *nad - nat*).
- c. Nerozeznávání tvrdých a měkkých souhlásek (*vášnivá – vášnyvá, přítelkyně – přítelkině, všechny - všechny*). Poslední příklad může být chybou asociační (se zájmemem *všichni*). Ostatní případy ale naznačují absenci jazykového citu.
- d. Chybně psané skupiny hlásek *bě/pě/vě* a *mě/mně* (*běžec – bježec/bjěžec, Věra - Vjera*)
- e. Špatně užitá *i/y*: U žáků 5. tříd jsem k hodnocení tohoto jevu přistupovala shovívavěji, i když by dle pedagogů tuto pravopisnou problematiku měli ovládat. Zajímavé bylo tento jev sledovat u dětí, které jiné obtíže v diktátu neměly; zde se jedná o specifickou dysortografii.
- f. Nerespektování předtištěných řádek a následně nečitelná písmena: Samozřejmě největší potíže vznikly při psaní diktátu na nelinkovaný papír, který byl použit v jedné z 6. tříd.
- g. Psaní jiných slov – sémantické parafraze (*svou – svoji/svoji*). Jelikož jsem ale diktát nezadávala osobně, je možné, že se jedná o chybu lektora, který při diktování použil jiný výraz.

Další projevy:

2. Spojování slov: Týkalo se především spojování krátkých předložek se jmény nebo zájmeny či slučování krátkých slov (*svěřila se mu – svěřila semu*). Docházelo ale také k asociačnímu zápisu, místy spojenému se substitucí grafémů (ne pouze *z ní – zní*, ale také např. *sní*). Výjimkou nebylo ani spojování více než dvou slov (*věřili byste tomu - věřilibystetomu*), které se objevovalo zvláště u dětí s těžší dysgrafií.
3. Rozdělování slov, zejména dávají-li i tak význam (*tomu – to mu*).
4. Přidávání písmen, čímž slovo ztrácí význam (*třpytivé - střpytivé*).

5. Nadměrné užívání čárek (*Ráno nad Prahou, příjemně plynulo...*) či jejich totální absence: Tu jsem registrovala především u žáků 6. tříd a objevovala se u dětí s těžší dysgrafií.
6. Chyby v psaní velkých písmen (*Praha – praha, Běžec utíkal [...] – běžec utíkal [...]*)
7. Vynechávání přípon příčestí minulého (*utíkal – utíka-*)

### 8.3.1.2. Analýza cv. 2-7

Tato cvičení jsem již zadávala osobně. Žáci měli na vyplnění jednu vyučovací hodinu, která ve škole soukromé trvala 40 minut, ve státní 45 minut. Čas byl délce a obtížnosti testu adekvátní a všechny děti stihly úkoly v dané době vyřešit.

Ve druhém cvičení měli žáci doplňovat diakritická znaménka do slov ve větách. Problémy se objevovaly především ve slovech, v nichž se mělo doplnit více znamének (*děšť*). Druhý nejčastější výskyt chyb byl ve slovech, kde se diakritika dala doplnit více způsoby a záleželo na kontextu, v němž se slovo vyskytovalo (*ostré/ostře*). Tím se ukázalo, že některé děti napsaly první věc, která je napadla, a nad obsahem nepřemýšlely. Součástí tohoto úkolu bylo i vypsání základní skladební dvojice z první věty. S tím měli potíže především žáci státní školy, kteří toto pole nechávali často nevyplněné. Ale ani studenti soukromé školy neměli dobré výsledky, správnou odpověď napsala pouze polovina z nich. Někteří sice správně vypsali podmět, ale nevěděli, jakou podobu má sloveso (vznikaly např. skladební dvojice *zvířata = změnu* apod.). Problém se týkal také diakritiky: studenti dobře vybrali podmět a přísudek, ale slova špatně opsali (*zvirata = citila*).

Třetím úkolem bylo doplnění *i/y* v přísudku v rámci shody s podmětem. Zde chybovali především žáci pátých tříd, kteří tuto látku neměli ještě úplně zažitou. Největší problém představovala věta, v níž byl podmět nevyjádřený (*srnky*); žáci si jej nedovedli náležitě spojit s větou předcházející a mylně užívali *i*. Tento problém se týkal i šesté třídy.

Další cvičení prověřovalo znalost vyjmenovaných slov, úkolem bylo doplnění *i/y* v kořenu slova. Toto cvičení dopadlo hůře než doplnění *i/y* v přísudku. Slova jsem žákům sice při zadávání testu četla, ale stejně chybovali v diakritice, soustředili se pouze na doplnění správného písmene (*výkřik – vykřik/vikřik*). To se projevovalo zejména u dětí s těžší dysgrafií a dysortografií. Nejvíce chyb se objevilo ve slově *piliny*.

V pátém cvičení měli studenti doplnit substantivum ve správném čísle a pádě. To bylo cvičení obtížné, protože děti zřejmě neovládají paradigma skloňování či neumí pracovat se vzory<sup>74</sup> (vznikala spojení *do větvích*, *do jedlích*). Výjimkou nebylo ani doplnění tvaru jiného slova (*do jedlí* – *do jedlic/jídel*). Samozřejmě děti chybovaly také v užití *i/y*. Lepších výsledků by se zřejmě dalo dosáhnout, kdyby byly vzory u cvičení uvedené. Cílem této práce ale nebylo tyto problémy napravovat, nýbrž popsat a analyzovat.

Šesté cvičení mapovalo znalost slov příbuzných. Úskalí se opět projevilo především ve státní škole, kde toto pole často zůstávalo nevyplněné. Pokud děti odvozená slova vymyslely správně, často chybovaly v jejich zapsání. V mnoha případech špatně opsaly celé slovo nebo jeho kořen, chyby se týkaly se především *i* v kořenu (*mišlení*), ale také nedostatku jazykového citu k potřebnému změkčení písmene *s* (*myslení*). Vznikaly i kombinace obou případů (*mislení*). Objevovalo se také rozdělení slova, nejčastěji těch s prefixem (*zamyslet* – *za mislet*).

Poslední, nejkratší cvičení se týkalo doplnění prefixu *s-/z-* do sloves. I když byl jejich význam předem vysvětlen a v testu taktéž uveden, přesto docházelo velmi často k chybným řešením. Nejlepší výsledky měli žáci 6. třídy soukromé školy.

### 8.3.2. Analýza cv. 8 (čtení textu)

Texty, které jsem použila, pocházely z Čítanky pro 6. ročník.<sup>75</sup> Prozaické texty tvořily ukázky z prvních kapitol knih, básně děti četly celé. *Fidlovačku* jsem vybrala z toho důvodu, že obsahovala hojné množství metafor a neobvyklých spojení. *Líná pohádka* byla dětem, vzhledem k jejich věku, blízká, a proto jsem odhadovala, že by jim její čtení nemuselo činit přílišné potíže. Báseň *Hora Říp* je jasně strukturovaná a jednoduchá, oproti tomu druhá báseň *Poštovní schránka* je jazykově složitější, je v ní větší koncentrace stejných písmen a složitějších spojení (*r,l; nějaká lečjaká věc*). Nahrávání čtení probíhalo po skupinách asi osmi dětí, z nichž každé přečetlo úryvek daného textu. Aby nedocházelo k memorování textu a obsahu, četly děti odlišné texty i odstavce. Způsob čtení u žáků se velice lišil, zaznamenala jsem oba typy dyslexie (častější byl ale typ P), tiché čtení apod.

<sup>74</sup> Ve státní škole mají žáci většinou u doplňovacího cvičení i uvedené vzory, aby jim byl výkon ulehčen.

<sup>75</sup> Měchurová, Albína a kol.: *Čítanka pro 6. ročník ZŠ a primu víceletého gymnázia*. Havlíčkův Brod: Fragment, 1997.

Nyní představím všechny chybné jevy, s nimiž jsem se při analýze nahrávek setkala:

1. Čtení předložek samostatně, zvláště krátkých: Nedochází tak k náležitému spojení se jménem, jsou prozodicky odsazeny jako slova samostatná (*z vrozené lenosti*).

2. Členění slov – hláskování: Hlášky nejsou spojovány do celků tvořících slovo. Některé děti slova jen hláskovaly, jiné je tímto způsobem členily, ale následně je zopakovaly celá. Zde pedagog obvykle zakročí a navádí dítě na správnou techniku – slabikování. Docházelo zde i ke zdůrazňování hlásek uprostřed slov, nejčastěji souhlásek na konci slabiky, následovala-li opět souhláska (*poKryVka, mnoHdy*).

3. Přidávání písmen: Probíhalo trojím způsobem: a) Slovo i po přidání hlásky mělo svůj smysl (*stánky - stránky*); b) Slovo po přidání hlásky význam postrádalo (*zrcadlo - zracadlo*); c) Přidávání koncovek (*nebyl - nebyli*). Zvláštním typem bylo také přidávání slabik (*koně - konečně*).

4. Vynechávání písmen: Zde jsem narazila na dva typy: a) Vynechávání písmene se zachováním smyslu (*nimiž - nimž, synů - snů, tři - ti*); b) Slovo po vynechání písmene význam postrádalo (*oslněnýma - osněnýma*). Narazila jsem na jeden případ, kdy se žák dopouštěl pouze této chyby, ale jinak bylo jeho čtení v pořádku, pouze nadměru užíval hezitační zvuky.

5. Tiché čtení: A to i u čtení poměrně plynulého. Tato technika není správná, proto je nutné ji dítě odnaučit a navést na hlasité čtení slov.<sup>76</sup>

6. Vytváření hovorových výrazů (*pokud - pokud'*)

7. Hledání zvukově, foneticky a hláskovou skladbou podobných slov v paměti, např. slov obsahujících stejné vokály (*vzápětí - zpaměti, plachty - prachy*), docházelo i k hledání známých frází a přirovnání (*sladké nebo trpké - sladké jako...*).

8. Vynechávání diakritických znamének (*bodláci - bodlači, chřtán - chrtán, zařadili - zaradili*<sup>77</sup>). Tento jev jsem zaznamenala i u žáků, kteří jinak četli s dobrým přednesem a bez jiných chyb. Pouze občas se tímto způsobem zadrhli, svou chybu registrovali a frustrovala je.

9. Klesavá intonace uprostřed věty, obzvláště zazněla-li již celá základní skladební dvojice.

---

<sup>76</sup> Pokorná, Věra: *Teorie a náprava vývojových poruch učení*. Praha: Portál, 2010, s. 24.

<sup>77</sup> Záměna r/ř byla celkově velice častá.

10. Intonační navázání na následující větu bez předělu
11. Neregistrování čárek nebo jejich záměna za tečku – nenáležitý pokles intonace
12. Ve dvouveršových strofách básně *Hora Říp* žáci četli první verš zpravidla s mírně stoupající intonací a druhý s intonací klesající, i když byl zakončen čárkou, nikoli tečkou.
13. Záměna singuláru za plurál a naopak (*myšlenka* – *myšlenky*, *panenky* – *panenka*)
14. Nedočítání slov a vytváření „asociačních koncovek“: Často tak docházelo k tvarovému připodobnění k předcházející větě ([...] *chtěla ukázat kus pražského života, nastavit* -> *nastavil zrcadlo lidičkám [...]*). V jiných případech se ale zdálo, jako by žáci vůbec nepřemýšleli nad obsahem a tvořili si koncovky, které jim byly nejbližší, nejčastěji nominativ singuláru či plurálu (*kopce citrónů* – *kopce citróny*).
15. Volba jiného slovesného tvaru, zvláště takového, s nímž se žák častěji setkal (*zamyšlen* - *zamyslel*).
16. Nerozeznávání tvrdých a měkkých hlásek, čtení měkkých hlásek tvrdě (*divadlo* - *dYvadlo*).
17. Čtení pouze kořenu slova, vynechávání prefixů (*něčem* - *čem*)
18. Problémy se čtením při sousedství tvarově podobných písmen, např. *m-n* (*mnohdy*, *mnoho*). Žáci v takovém případě často přečetli pouze jednou z nich.
19. Fonetické chyby znělosti: např. záměna výslovnosti *s/z* (*vysmát se* – [*vyzmát*] *se*)
20. Přetrvávání na prvním písmenu, „zaseknutí“ (*p-rodávali*)
21. Změna hlasové polohy: užívání nadměrně hlubokého hlasu oproti běžnému mluvenému projevu
22. Jeden případ dyslexie typu L, kdy dítě četlo velmi rychle s mnoha chybami, vůbec se neopravovalo a slova, která četlo, byla nesmyslná. Bylo jasné, že o obsahu naprosto nepřemýšlí.
23. Zvláštním případem byl chlapec, který mluvil i četl velmi nesrozumitelně a pomalu, navíc s mnoha výslovnostními chybami. Spolužáci se mu smáli, načež řekli, že tento chlapec si často při čtení pomáhá zpíváním. Proto jsem nahrála ještě druhou verzi,



při níž žák používal svou vlastní techniku – zpívání melodie. Jeho výkon byl nesrovnatelně lepší než předcházející, čtení bylo rychlejší a relativně srozumitelné. I když toto napomáhání bylo u chlapce čistě intuitivní, existuje také terapie, která je založena právě na tomto principu. Jde o tzv. **melodicko-intonační terapii** (MIT), využívanou zejména v logopedii a u pacientů s nonfluentní afázií. „*Terapie zahrnuje zpívanou intonaci běžně používaných vět a slov takovým způsobem, že zpívané intonační vzory jsou podobné přirozeným mluveným prozodickým vzorům těchto vět. Nacvičovaný text se podloží známým nebo snadno zapamatovatelným nápěvem. S postupným cvičením dochází k odlučování melodie, až klient příslušnou větu pouze rytmitizuje. Nakonec se věta pronáší i bez rytmické opory.*“<sup>78</sup>

## 8.4. Analýza dotazníku

Dotazník jsem rozesílala speciálním pedagogům působícím na různých místech republiky. Taktéž jsem jej zanesla do speciálních škol, v nichž jsem prováděla výzkum.

Dotazovaní pedagogové vyučují v 1.–9. ročníku základních škol. 8 z 11 učitelů uvádí, že při výuce využívá metody tzv. *kritického myšlení*,<sup>79</sup> 3 z nich žádné metody nevyužívají, 1 odpověď byla kombinace *kritického myšlení* a projektu *Odyssea*. Ti, kteří vyučují vlastními metodami a technikami, tvrdí, že nejdůležitější je při nápravě trpělivost a neustálé opakování. O to větší je potom radost z dětských pokroků.

### 8.4.1. Otázka 1: Určení ročníku

Otázka byla zaměřená na ročník, v němž pedagog vyučuje. Původně jsem se i v dotazníku chtěla zaměřovat pouze na 5. a 6. třídu, ale po analýze výsledků jsem zjistila, že využívané metody jsou si velice podobné, a proto zde představím všechny odpovědi.

---

<sup>78</sup> Kantor, J. – Lipský, M. – Weber, J.: *Základy muzikoterapie*. Praha: Grada, 2009, s. 223.

<sup>79</sup> Projekt Čtením a psaním ke kritickému myšlení.

## 8.4.2. Otázka 2: Metody nápravy užívané dotazovanými

### 8.4.2.1. Čtením a psaním ke kritickému myšlení (ČPKM)

Jelikož valná většina dotazovaných zmínila projekt *Čtením a psaním ke kritickému myšlení*, ráda bych jej zde představila.

Tento vzdělávací program „[...] přináší učitelům na všech stupních vzdělávání konkrétní praktické metody, techniky a strategie sestavené v otevřený, ale provázaný celek, velmi snadno použitelný přímo ve škole. Program sám neklade důraz na pedagogické, psychologické či literárně teoretické poznatky, přestože je na jejich základu postaven, ale zdůrazňuje přímé prožití učebních činností a jejich následnou analýzu.“<sup>80</sup>

Základním rámcem tohoto programu je třífázový cyklus učení zahrnující evokaci slova, uvědomění si jeho významu a jeho reflexi. V první fázi si žák uvědomí a slovy vyjádří, co sám ví nebo si myslí o předloženém tématu. Zároveň formuluje i nejasnosti a otázky, které k tématu má a na něž v následující fázi bude hledat odpověď. V dalším kroku dochází ke konfrontaci žákova původního konceptu daného tématu se zdrojem nových informací, názorů a nově formulovaných souvislostí. V poslední fázi – reflexi – žák pod vlivem nových informací a diskuse se spolužáky a učitelem přeformuluje své chápání tématu a uvědomí si, co nového se naučil, která z původních představ se mu potvrdila a která vyvrátila. Také si uvědomí názory ostatních. Obecně lze říci, že metody *kritického myšlení* motivují studenty k učení a přemýšlení, a žáci jsou tak aktivně zapojováni do učebního procesu. Žáci a učitelé jsou zde partnery – a žáci navíc spolutvůrci učebního procesu. Tyto metody pomáhají také studentům formulovat vlastní názory a povzbuzují je k sebevyjádření.<sup>81</sup>

Metody ČPKM využívané dotazovanými pedagogy:

#### 8.4.2.1.1. Brainstorming

Tato metoda vznikla již před druhou světovou válkou a tehdy byla spjata pouze s reklamním průmyslem. Postupně se prosadila i v jiných oblastech podnikání týkajících

---

<sup>80</sup> Program *Čtením a psaním ke kritickému myšlení* [online], © 2001.

Dostupné z: [www.kritickemysleni.cz](http://www.kritickemysleni.cz).

<sup>81</sup> Tamtéž.

se tvořivosti a řešení úkolů, ale také ve škole. Brainstorming je postaven na myšlence, že je třeba oddělit vymýšlení nápadů od jejich kritického posuzování. Dělí se tedy na dvě fáze. První je kreativní a spontánní, druhá fáze je racionální a logická. Cílem první fáze je vyprodukovat co největší množství nápadů na dané téma, přičemž žádné myšlenky nesmí být kritizovány. První nápady bývají racionální a konvenční, v další fázi ale většinou přichází nápady nové a netradiční. Zápis brainstormingu může být klasický nebo může mít podobu např. myšlenkové mapy (8.4.1.4.). Brainstorming umožňuje rozvíjet kreativitu, podporuje tvořivé myšlení, dává žákům možnost popustit uzdu vlastní fantazii a vede je k originalitě. Jeho výhodou je, že jej můžeme použít ve všech předmětech. Brainstorming navíc pomáhá žákům zbavit se některých psychických bloků a trémy. Žáci se učí soustředit, držet se jednoho tématu, přijímat cizí nápady bez kritiky a nabízet vlastní řešení.<sup>82</sup>

Tato metoda se v českém jazyce využívá ve výuce gramatiky i literatury. Z jazyka mohou být tématem jednotlivé slovní druhy, vzory podstatných jmen a mnoho dalších.

Příklad z literatury:

Nejprve je zvoleno téma, o němž žáci mají alespoň minimální povědomí, např. kniha *Staré pověsti české*.

**FÁZE EVOKACE:** V této fázi chodí žáci jednotlivě k tabuli a heslovitě zapisují prvky či poznatky z této knihy. Na tabuli se tak objeví různé charakteristiky: *Alois Jirásek, Libuše a Přemysl, próza, historie, kniha...* Tato část brainstormingu je časově omezená (dobu před začátkem úkolu upřesní učitel). Aby žáci udrželi pozornost, v průběhu vypisování pojmů vyhledávají a opravují chybné údaje (*básničky, Karel Čapek...*).

**FÁZE UVĚDOMĚNÍ SI VÝZNAMU:** Učitel s žáky společně čtou informace na tabuli a posuzují, zda se skutečně jedná o prvky týkající se daného tématu. Poté se snaží v celých větách a vlastními slovy toto téma charakterizovat. Pedagog nakonec všechny poznatky shrne a žáci si je zapisují. Shrnutí může mít např. následující podobu: *Staré pověsti české napsal Alois Jirásek. Jedná se o knihu popisující události z české historie. Nalezneme zde příběhy o Libuši a jejím manželu Přemyslovi a mnoho dalších. Tyto příběhy jsou psány prózou.*

**FÁZE REFLEXE:** Žáci přemýšlejí, které další pověsti a jména z této knihy znají. Poté si jednu pověst vyberou a snaží se nalézt odpovědi na následující otázky: *Je tento*

---

<sup>82</sup> Košťálová, Hana: *Brainstorming aneb Dovedeme rozpoutat bouři nápadů v mozcích našich žáků?* In: *Kritické listy*, 2003, č. 12, s. 4-12.

*příběh založen na historicky doložených faktech? Kdy mohla být tato kniha napsána? Ve kterém období se má pověst mohla odehrávat?*

Tento třífázový postup je aplikován i na následující metody.

#### **8.4.2.1.2. Volné psaní**

Učitel žákům zadá téma/otázku a vyzve je, aby po stanovený čas psali na dané téma. Volné psaní patří k tzv. brainstormingovým metodám – žáci mohou psát vše, co je k tématu napadne, aniž by své psaní museli podřizovat formálním, pravopisným či stylistickým požadavkům (jedinou podmínkou je psaní souvislého textu, nikoli jen hesel). Psaní zde slouží k učení a ne k zaznamenání hotového názoru či jeho reprodukce. Tato metoda nemá být produktem, jímž se žák reprezentuje, ale nástrojem jeho učení a zkoumání. Díky této metodě žák může zjistit, co o daném tématu ví, ještě než bude probráno ve škole, či naopak shrnout nové poznatky. Základním pravidlem této metody je, že nikdo nesmí být nucen svůj text zveřejnit.<sup>83</sup> Ve výuce českého jazyka a literatury se využívá např. při kritice literárního díla, jako slohové cvičení apod.

#### **8.4.2.1.3. Čtení s předvídáním**

Učitel rozdělí text na několik částí. Po přečtení každé z nich se žáci snaží uhodnout, co bude následovat, a své nápady zapisují do tabulky předpovědí. Své domněnky zdůvodňují pasážemi z přečteného textu. Následně svou předpověď přečtou, srovnávají ji se skutečným průběhem a diskutují o ní se spolužáky. Tato metoda je vhodná pro práci s beletristickým i odborným textem. Je při ní rozvíjena schopnost předvídat vývoj textu, která patří k základním čtenářským dovednostem. Cílem není vytvořit jakékoli pokračování, ale snažit se předvídat. Pomůckou je žákovi jeho vlastní zkušenost s tématem či jeho zkušenost čtenářská. U beletristického textu tato metoda napomáhá osvojit si strukturu literárního díla, přemýšlet nad výstavbou textu a jednáním postav, pochopit autorův záměr. U odborného textu se žáci učí orientovat se v něm, setkávají se

---

<sup>83</sup> Grecmanová, Helena – Urbanovská, Eva: *Aktivizační metody ve výuce, prostředek ŠVP*. Olomouc: Hanex, 2007.

s postupy vědeckého bádání. V závěru není nutné, zda se žák při odhadování do následujícího děje trefil, důležité je jeho přemýšlení nad textem.<sup>84</sup>

#### **8.4.2.1.4. Myšlenková mapa**

Myšlenková mapa (též mentální mapa) představuje zaznamenávání myšlenek pomocí kreslené mozaiky. Od základního pojmu žáci postupně rozvíjejí různé asociace a doplňují je krátkými texty či symboly. Tento zápis jim napomáhá utřídit si myšlenky k dané otázce, vytvořit si určitou strukturu, nalézat nové souvislosti. Myšlenková mapa může mít podobu abstraktní i velmi konkrétní. Pro žáky je tato metoda přínosná tím, že využívá vizualizace vztahů mezi pojmy. Pokud má mapa podobu konkrétního obrázku, žáci si ji snadno zapamatují a následně si lépe vybavují údaje, které obsahuje. Abstraktní myšlenkové mapy tvoří diagramy vztahů mezi pojmy a mívají podobu oválů či obdélníků propojených čarami [P6].<sup>85</sup> V českém jazyce se dají velmi vhodně využít např. k usouvztažnění gramatických pojmů, uvědomění si vztahů mezi hyperonymy a hyponymy apod.

#### **8.4.2.1.5. Pětílístek**

Ve výsledku se jedná o pětiřádkovou básničku, která vede žáka, aby své znalosti a názory shrnul do formy stanoveného schématu. Do prvního řádku napíše jednoslovný název tématu. Do druhého doplní dvouslovný popis tématu (či jeho podstatné vlastnosti), třetí sestaví ze tří slov vyjadřujících děj tématu. Čtvrtou řádku tvoří čtyři slova vztahující se k tématu (sloveso může být vynecháno). Do posledního řádku vymyslí jednoslovné synonymum rekapitulující základní princip tématu. Podstatou metody je dovednost stručně shrnout nějaké téma, postoj. V této metodě se nehodnotí, co je špatně, cílem je umožnit žákovi vyjádřit vlastní uchopení problematiky. Je vhodné ji využít např. na konci hodiny českého jazyka, kdy žáci mají krátce shrnout, co se naučili. Není nutné, aby byl Pětílístek tvořen podle slovních druhů (první řádek substantivum, druhý adjektivum apod.), přestože tak v závěru většinou vypadá. Děti by byly připraveny o možnost nad

---

<sup>84</sup> Koubek, Petr. *Čtení s předvídáním. Metodický portál inspirace a zkušenosti učitelů* [online], © 2012. Dostupné z [www. http://clanky.rvp.cz/clanek/o/z/14943/CTENI-S-PREDVIDANIM-ZAMERENO-NA-VYSUZOVANI](http://clanky.rvp.cz/clanek/o/z/14943/CTENI-S-PREDVIDANIM-ZAMERENO-NA-VYSUZOVANI).

<sup>85</sup> Tomková, Anna: *Myšlenková mapa v primární škole*. In: *Kritické listy*, 2004, č. 5, s. 22.

tématem hlouběji přemýšlet.<sup>86</sup> Variantou Pětিলístku může být i hádanka; učitel vyplní všechna pole, pouze první nechá prázdné. Žáci následně mají za úkol na toto téma přijít.

#### **8.4.2.1.6. I.N.S.E.R.T.**

*Interactive Notting System for Effictive Reading and Thinking – Interaktivní poznámkový systém pro efektivní čtení a myšlení.* Tato metoda umožňuje žákům podrobně zpracovat předložený text a následně jej tvůrčím způsobem rozvíjet. Žáci si text individuálně pečlivě pročítají a k jednotlivým pojmům a větám přiřazují předem dohodnutá znaménka (známá myšlenka – odškrtneme); nový poznatek – znak „+“; myšlenka, se kterou nesouhlasí – znaménko „-“; pojem, o kterém se chtějí dozvědět více – znaménko „?“). Metoda slouží k ujasnění si myšlenek k danému tématu. Jedná se o metodu učení a pochopení probírané látky nevztahující se pouze k českému jazyku, ale např. i k přírodním vědám. Učitelé tuto metodu zařazují, chtějí-li rozvíjet u žáků porozumění odbornému textu před jeho dalším zpracováním. Dále touto metodou rozvíjejí práci se slovníky a odbornou literaturou.<sup>87</sup>

#### **8.4.2.1.7. Malované psaní a čtení**

Tato metoda je vhodná zejména pro žáky na prvním stupni<sup>88</sup> a má pomoci dětem zafixovat si grafické vyjádření písmen a tuto dovednost následně plynule převést do psaní a čtení. „*Děti musí nejprve vidět písmeno na tabuli a prožít jeho vlastní 'tvorbu' spojenou s ostatními aktivitami. Je důležité si nejprve ukázat správnou výslovnost a poté i správné tahy psaní písmena. Při tvorbě obrázku je vždy důležité spojit písmeno s tematicky zaměřenou básničkou či písničkou; spojí se tak zrakový vjem se sluchem. Důležitou roli hraje rovněž zpracování obrázku, např. střídáním technik (vodové barvy, voskovky, tiskání, lepení papíru,...) a činnosti na podporu jemné motoriky (pletení copu z vlny, vyšívání, trhání papíru na malé kousky,...). Dalšími aktivitami je vyhledávání malovaného písmenka v textu, vymýšlení slov začínajících na toto písmeno, pracovní listy či jiné*

<sup>86</sup> Černá, Martina: *Využití metod kritického myšlení v mediální výchově.* In: *Tradiční a netradiční metody a formy práce ve výuce českého jazyka na základní škole.* Olomouc: Vydavatelství Univerzity Palackého, 2007, s. 19.

<sup>87</sup> Grecmanová, Helena – Urbanovská, Eva: *Aktivizační metody ve výuce, prostředek ŠVP.* Olomouc: Hanex, 2007, s. 97.

<sup>88</sup> V dotazníku vyplněno pedagogem vyučujícím na ve 4. a 5. ročníku.

*tematické úkoly. Tahy písmene je možné vyzkoušet na velký arch papíru, na tabuli, do vzduchu nebo spolužákovi prstem na záda.*“<sup>89</sup>

#### **8.4.2.1.8. Rybí kost**

Tato metoda je založena na pokládání otázek (pouze ve tvaru tázacích zájmen) vztahujících se k vypravovanému příběhu a na snaze deduktivně na ně odpovědět ještě před vyslechnutím celého textu.

#### **8.4.2.2. Projekt Odyssea**

Projekt Odyssea je občanské sdružení, jehož cílem je pomáhat školám při zavádění osobnostní a sociální výchovy (dále OSV) do běžné praxe. OSV je totiž od roku 2007 povinným obsahem vzdělávání na všech základních školách a osmiletých gymnáziích v České republice. Jedná se o tzv. průřezové téma, které má prostupovat celou školní výukou od 1. do 9. třídy napříč předměty, projekty, semináři a školními prožitkovými kurzy. Za tímto účelem společně se školami vyvíjí metodické materiály, provádí výzkum a realizují vzdělávací kurzy pro učitele i žáky.<sup>90</sup>

OSV se zaměřuje na rozvoj osobnosti, sociálních dovedností a morálních postojů žáků ve škole a používá praktické prožitkové metody vyučování. Některé metody přebírá z ČPKM, např. volné psaní, myšlenkovou mapu či brainstorming. Ostatní metody se ale spíše zaměřují na aktivní zapojení žáků do činnosti a umožňují reflektovat sociální a morální témata.

#### **8.4.2.3. Ostatní techniky**

Pedagogové, již nepoužívají žádné speciální metody, uvedli, že aplikují následující techniky:

1. Návčik vyjmenovaných slov: dvojice typu *vížka – výška, bít – být, vír – výr, pil – pyl* apod. a jejich fixace pomocí obrázků

---

<sup>89</sup> *Pracovní listy – malované čtení a psaní. Malá škola* [online], © 2011. Dostupné z [www.malaskola.cz](http://www.malaskola.cz).

<sup>90</sup> *Projekt Odyssea – Osobnostní a sociální výchova. Vzdělávací programy pro učitele a žáky* [online], © 2000. Dostupné z [www.odyssea.cz](http://www.odyssea.cz).

2. Nácvik spodoby znělosti s využitím pomocného tvaru slova (jiného pádu, plurálu, deminutiva; *plot – ploty x plod – plody*)

3. Nácvik rozlišování dlouhých a krátkých samohlásek pomocí bzučáku<sup>91</sup> a grafického znázornění kvality hlásek

4. Rozlišování měkkých a tvrdých hlásek (pomůckami jsou měkké a tvrdé kostky se slabikami *di ti ni/dy ty ny*, molitanový a tenisový míček, vlastní hry). Je kontrolována správná výslovnost a procvičována sluchová diferenciací konkrétní skupiny hlásek na začátku, uprostřed i na konci slova. Následuje zápis jednotlivých slov.

5. Cvičení sluchové percepce: sluchová analýza a syntéza (rozklad slova na slabiky, hlásky a skládání slov z jednotlivých hlásek), elize a substituce hlásky

Dle mého názoru by se speciální metody měly kombinovat s klasickými cvičeními, nikoli sloužit jako jediná cesta. Jsou jistě velice přínosné v oblasti interakce, spolupráce a rozvíjení sociálního citění, ale v nácviku správného čtení a psaní nemusejí být dostačující. To je dáno jejich možným užitím i v ostatních předmětech, nejsou tedy výlučně zaměřené na rozvoj českého jazyka.

### **8.4.3. Otázka 3: Odraz metod a technik v českém jazyce**

Pedagogové, již uvedli, že pracují se speciálními metodami, nejčastěji uváděli tento přínos:

- Zlepšení verbálních schopností žáků
- Rozšíření slovní zásoby
- Zlepšení vyjadřování, formulování názoru a jeho obhájení
- Rozvoj čtenářské gramotnosti<sup>92</sup>
- Umění rozeznávat podstatné věci od méně podstatných
- Spolupráce, naslouchání druhým
- Žákům samotným záleží na tom, aby pracovali správně.

<sup>91</sup> Jedná se o pomůcku k odlišení délky samohlásek, napomáhá rozvoji sluchového vnímání.

<sup>92</sup> Pedagog, který uvedl tento přínos, vedl tzv. čtenářskou dílnu pro děti od 1. třídy.



Uváděna byla i negativa:

- Musí jim být obětováno velké množství času<sup>93</sup>
- Musí se korigovat aktivita žáků (někdo je příliš ambiciózní apod.)

Tyto metody se tedy neodrážejí pouze v jazyce, ale mají i aspekt sociální. Dokazují, že učení neznamena věnovat se pouze gramatickým cvičením, ale vedou děti také k práci ve skupině a akceptování názorů druhých. Otázkou může být, jak dlouho dětem trvá, než se s nimi sblíží a nové techniky si osvojí. Někteří pedagogové s nimi začínají již v prvním ročníku; poté přiznávají, že výsledky jsou znát asi ve třetí třídě, čili po dvou letech.

Techniky popsané v 8.4.2. přispívají ke zmírnění či odstranění obtíží, na jejichž podkladě vzniká specifická porucha pravopisu i čtení. Jsou procvičovány i funkce, které jsou nezbytné např. pro psaní diktátů, jelikož děti mívají, kvůli porušení sluchového vnímání, problém s převodem mluveného slova do psané podoby.

Co se týče dalšího bodu, nedokonalá schopnost rozlišování měkkých a tvrdých slabik později nemalou měrou ovlivňuje pravopis substantiv a adjektiv (*mladí chlapci* x *mladý chlapci*) a shodu podmětu s přísudkem. Tyto problémy nejsou způsobovány jen problémy se sluchovým rozlišováním, ale i problémy se spisovností, respektive sníženým jazykovým citem (proto např. pomůcka založená na tom, že si na podmět ukážeme ukazovacím zájmenem, např. *ti lidé*, u dětí se SPU nefunguje).

Dotazovaní pedagogové odpovídali, že s dětmi je důležité pracovat individuálně a zaměřovat se na jejich konkrétní potíže. Důležitá je také spolupráce na vyvození gramatického pravidla a jeho plném zautomatizování, dokud se adekvátně neprojeví i ve výkonech v českém jazyce. Děti se učí vyhledávat a opravovat chyby ve vlastním písemném projevu. Důležité je vštěpovat jim správná pravidla a pojmy, aby nedocházelo k vytváření chybných strategií a závěrů (např. shoda přísudku s podmětem může být chápána jako shoda v koncovce, která musí být u větých členů stejná).

Při čtení by se děti neměly soustředit jen na správnou techniku, tempo, intonaci, dýchání a reprodukci, ale i na upevňování a zapamatování si písmen, která žák zaměňuje.

---

<sup>93</sup> Toto tvrzení ale platí pro všechny metody a techniky nápravy.

Respondenti dotazníku potvrzovali můj názor, že žák se SPU by neměl namísto diktátů dostávat pouze doplňovací cvičení; v mnoha případech se tak obtížnost úkolů násobí a chyb může vzniknout daleko více než v diktátu. Vždy je také důležité zhodnotit, zda se u žáka objevují větší nedostatky v úrovni zrakového či sluchového vnímání.

#### **8.4.4. Otázka 4: Využívané učebnice a pomůcky**

Dotazovaní pedagogové využívají učebnice zabývající se nápravou SPU i učebnice pro žáky základních škol. Mezi nejzmiňovanější patří učebnice a pracovní sešity nakladatelství Fraus (např. Kosová, Jana: *Český jazyk pro 5. ročník*. Plzeň: Fraus, 2011), Nová škola (např. Chýlová, Helena: *Český jazyk 5: učebnice pro 5. ročník*. Brno: Nová škola, 2011) a Alter (např. Horáčková, Marie: *Český jazyk pro pátý ročník*. Všeň: Alter, 2011). Literatura bývá nejčastěji vyučována z publikací určených pro dyslektiky (např. Šup, Rudolf: *Učíme se číst s porozuměním: pro 5. ročník ZŠ*. Praha: Rudolf Šup, 2000).

Uvedené pomůcky na nápravu dyslexie:

- Záložky, čtecí okénka a karty (s velkými/malými či tiskacími/psacími písmeny), umožňující věnovat se pouze konkrétnímu řádku či vybrané části textu, dítě se tak nemusí koncentrovat na text celý.
- Naučné hry k nácviку abecedy, které umožňují procvičovat skládání slabik do slov (speciální domino obsahující písmena a slabiky).
- Čítanky a učebnice určené dyslektikům<sup>94</sup>

Uvedené pomůcky na nápravu dysgrafie:

- Násady na psací náčiní a trojhranná pera, ulehčující psaní dysgrafikům i levákům
- Sešity s pomocnými linkami a sešity na těsnopis, jelikož při psaní na nelinkovaný papír se dítě dopouští dalších – a zbytečných – chyb.
- Pomůcky vhodné ke skládání, modelování a vystřihování

---

<sup>94</sup> Např. Novák, Josef: *Čtenářské tabulky*. Havlíčkův Brod: Tobiáš, 2000; Emmerlingová, Stanislava: *Když dětem nejde čtení 1-3*. Praha: Portál, 2011. V České republice existuje vydavatelství DYS, zaměřené výhradně na specifické poruchy.

- Průhledné fólie, přes něž se dítě učí správné tvary písmen.
- Stírací tabulky, z nichž dítě lehce smaže chybnou odpověď.
- Publikace určené dysgrafikům<sup>95</sup>

Uvedené počítačové programy pro nápravu SPU:

- DysCom: Program je určen všem dětem, které mají z nejrůznějších důvodů obtíže při osvojování čtení a psaní a při nabývání jazykových dovedností. Obsahuje cvičení pro upevňování gramatických pravidel a procvičování vyjmenovaných slov, slovních druhů, ale také zrkovného vnímání.<sup>96</sup>
- ABC do školy: Program se skládá ze tří hlavních částí; rozvíjení pravo-levé orientace, čtení – porozumění – cvičení (rozvoj jazykových dovedností) a zrkové vnímání. Je postaven na podobné bázi jako výše zmíněný program.<sup>97</sup>
- Terasoft: Český jazyk 3: Slouží k procvičování pravopisných jevů v diktátech. Pracovat v něm je možné ve dvou režimech; procvičovacím (doplňování pravopisných jevů, chyby jsou ihned vyhodnocovány) a testovacím (doplněn je celý diktát, vyhodnocen je až na závěr).<sup>98</sup>

„Pomůckou“, jež si zaslouží samostatnou část, jsou reedukace SPU, což je „[...] označení takových speciálně-pedagogických metod, které rozvíjejí nebo upravují porušené funkce a činnosti. Vztahují se též na odstranění poruch čtení, psaní a počítání, jsou-li též podmíněny funkčními vadami analyzátorů.“<sup>99</sup> Měla jsem možnost se s nimi seznámit v obou speciálních školách; tam se jednalo o výuku jednotlivce či malé skupinky žáků – reedukace jsou individuální záležitostí, jelikož každé dítě má potíže s jinou oblastí – a byly prováděny speciálním pedagogem. Na státní škole probíhaly z nedostatku času pro každého žáka jednou týdně. Na škole soukromé to bylo jednou až dvakrát. Při reedukaci

<sup>95</sup> Např. Tymichová, Hana: *Nauč mě správně psát*. Praha: Práce, 1994; Michalová, Zdeňka: *Čáry máry: pracovní sešit pro rozvoj grafomotoriky*. Havlíčkův Brod: Tobíáš, 2009.

<sup>96</sup> *DysCom – Výukový program pro děti se specifickými výukovými potřebami v českém jazyce* [online], © 2002. Dostupné z <http://www.x-soft.cz/dyscom>.

<sup>97</sup> *ABC do školy – Výukový program pro stimulaci, reedukaci, výuku i diagnostiku předškolních a raně školních čtenářských a jazykových dovedností* [online], © 2004. Dostupné z <http://www.x-soft.cz/abcdoskoly>.

<sup>98</sup> *TS Český jazyk 3 – Diktáty* [online], © 2004.

Dostupné z [http://www.terasoft.cz/czpages/cd\\_cj3.htm](http://www.terasoft.cz/czpages/cd_cj3.htm).

<sup>99</sup> Pokorná, Věra: *Teorie a náprava vývojových poruch učení*. Praha: Portál, 2010, s. 26.

je využíváno různých metod a pomůcek, včetně těch, které již byly v této práci popsány. Od běžného doučování se liší tím, že při doučování učitel napomáhá žákovi doplnit mezery ve vědomostech (způsobené absencí či delší dobou potřebnou pro pochopení látky), kdežto při reedukaci se snaží pedagog rozvíjet jednotlivé funkce, které jsou oproti normálnímu vývoji opožděné, a mají tak negativní dopad na základní dovednosti. Cvičení jsou vždy koncipována tak, aby byla v souladu s vývojem dílčích schopností žáka, ale neexistuje jednotný návod, jak při reedukaci postupovat. Vždy je nutné začít na úrovni, kterou dítě zvládá, a zaměřovat se na rozvoj méně rozvinutých funkcí. Jejich cílem by mělo být zlepšení kvality porušené (či nevyvinuté) funkce. Pokud se při nich dítě dopouštělo chyb, speciální pedagog je nezdůrazňoval, pouze na ně nenápadně upozornil. Při reedukaci by se vždy mělo začít smyslovým cvičením (např. se nemůže začít nácvikem čtení, není-li reedukována schopnost zrakového vnímání). Dále se během těchto cvičení zkouší prostorová a pravolevá orientace, rozvíjí se sluchové a zrakové vnímání, procvičují se přípravné metody ke čtení souvislého textu apod.

Reedukace jsou skvělým doplňkem běžného učení. Bohužel ale z nedostatku času (a často financí) nemohou probíhat tak často, jak by si pedagogové přáli a především jak by bylo po děti se SPU potřebné.

## **8.5. Návrh kombinace technik a metod**

V tomto výzkumu pro mě bylo velmi přínosné seznámení se speciálními metodami. Je potřeba poznamenat, že tyto metody nemusejí být aplikovány pouze na český jazyk, ale jsou vhodné i pro ostatní předměty. Jsou jistě velmi živým prostředkem vyučování, ale nenahradí celý obsah výuky. Ideálním případem by proto podle mě byla kombinace obvyklé výuky, reedukací a „školy hrou“. Poté by výuka mohla mít následující podobu:

- Reedukace: v ranních hodinách (názorná práce se speciálními pomůckami, aby si dítě „osahalo“, osvojilo konkrétní problematiku). Kvůli poměru počtu speciálních pedagogů ve škole a počtu dětí nemohou probíhat každý den, jednou týdně je ovšem nedostačující.
- Obvyklá výuka: v rámci všech předmětů (v českém jazyce procvičování gramatických jevů a běžných jazykových cvičení, nácvik čtení apod.). Hodina by se měla

kombinovat s následujícím krokem, při obvyklé výuce může totiž hrozit rychlejší ztráta pozornosti, nesoustředění.

- Škola hrou: jako součást obvyklé výuky (praktikování speciálních metod, oživení vyučování, aby děti dokázaly udržet pozornost). Tyto metody mají navíc přínos nejen v oblasti vzdělání, ale i v oblasti sociální, a proto by měly být nedílnou součástí každé výuky.

Vyučováním pouze běžným způsobem se mnohdy u dětí se SPU nemusí podařit dosáhnout požadovaného výsledku. Mnohé děti se SPU mají navíc diagnostikovánu i SPCH, což jim v běžné hodině může způsobovat potíže, především v podobě rychlé ztráty koncentrace na probíranou látku. V tom případě je střídání běžného a alternativního způsobu výuky jedinečným přínosem.

Ze svého průzkumu jsem zjistila, že se těmto metodám věnují zvláště pedagogové v soukromé škole. Někteří z nich dokonce absolvovali kurzy pořádané PČKM a s metodami a novým přístupem se snaží seznámit i své kolegy. Oproti tomu na škole státní preferují běžnou výuku, jazyková cvičení jsou občas ulehčena např. uvedením vzorů či příkladů.

Samostatnou úvahou je, zda by písemnému projevu dětí se SPU pomohlo využívání nového písma *Comenia Script*, jehož autorkou je Radana Lencová. Písmo je od roku 2010 ověřováno Ministerstvem školství na 33 školách v České republice a údajně se setkává s úspěchy. Má sloužit jako základní psací tvar, „*který bude obohacen o individuální tendence každého písaře, který si písmo přizpůsobí*“.<sup>100</sup> Jedná se o „polotiskací“ písmo, díky němuž by se děti měly naučit rychleji psát i číst, jelikož tvary písmen jsou jednoduché, hodně se podobají tiskací formě, a proto se dobře pamatují. *Comenia Script* by navíc mělo usnadnit psaní i levákům a dysgrafikům.

---

<sup>100</sup> Lencová, Radana: *Comenia Script* [online], © 2010. Dostupné z [www.lencova.eu](http://www.lencova.eu).

## 9. Závěr

Ve své práci jsem nejprve představila specifické poruchy v širším smyslu, načež jsem se zaměřila na specifické poruchy učení. Dále jsem nastínila problém jejich terminologie, která v českém prostředí není jednotná. Uvedla jsem také jejich historické vymezení a obrysy psycholingvistického přístupu k těmto poruchám.

V další kapitole jsem popsala postup prováděný při diagnostikování SPU a vyšetření jazykových předpokladů, na němž se lingvisté významně podílí. Následovalo nastínění příčin vzniku SPU, které jsou dané faktory genetickými, nebo vlivy souvisejícími s prostředím. Zmínila jsem zde i názor zpochybňující existenci těchto poruch, který jsem se ale následně pokusila vyvrátit.

Poté již následovala analýza vybraných poruch učení, dyslexie a dysgrafie. Nejprve jsem obě poruchy charakterizovala a popsala jejich typy, načež jsem je popsala také z lingvistického pohledu. U dyslexie jsem popsala proces čtení a zmínila jsem, v jaké fázi pacienti se SPU nejčastěji chybují, uvedla jsem také různé způsoby čtení podle Lidmily Vášové (1995). U dysgrafie jsem postupovala podobně a popsala jsem proces psaní a typy chyb, kterých se pacienti nejčastěji dopouštějí. Samozřejmě jsem popsala také jazykové projevy obou poruch; ty mi zároveň sloužily jako výchozí bod v praktické části.

Následně jsem se zaměřila na to, jaký vliv mají SPU na jazyk a jak se v něm odrážejí. Ze zjištěných informací mohu konstatovat, že SPU souvisejí jak s řečovou produkcí, tak i komprehenzí. Dítě s narušeným dys-spektrém má totiž řeč často nevyzrálou, vynechává slova ve větách či užívá špatný slovosled. Problém porozumění u nich bývá často opomenut, jelikož ani rodiče si někdy nemusí uvědomit, do jaké míry jim dítě nerozumí a vypomáhá si neverbálními prostředky. Proto jsem uvedla, jakým způsobem se může lingvista v této problematice uplatnit, a zkonstatovala jsem, že nejdůležitější je zde jeho znalost teorie, výzkumu a diagnostických a intervenčních metod.

V další kapitole jsem představila metody nápravy SPU užívané v České republice i ve světě, věnovala jsem se nácviku vyjmenovaných slov, nácviku čtení a psaní a následně nápravným metodám, které jsou nutné provádět při špatném či nedokonalém rozvinutí těchto schopností.

V praktické části své práce jsem vycházela z návštěvy speciálních škol, kde jsem prováděla testování zaměřené na skutečné projevy dyslexie a dysgrafie. Jednotlivá cvičení

i čtení jsem analyzovala, taktéž i dotazník, který byl určen pedagogům a díky němuž jsem se seznámila s metodami, jež školy a učitelé reálně praktikují.

Chybné jazykové projevy, jež jsem popsala v teoretické části práce na základě odborné literatury, jsem během stáží skutečně pozorovala a navíc jsem získala velké množství vlastních poznatků. V celkovém hodnocení písemné části výrazně lépe dopadli žáci školy soukromé. To je dáno nepochybně i tím, že tyto děti žijí v jiných podmínkách než žáci navštěvující školu státní, což jsem si při návštěvě obou zařízení ověřila. Navíc studenti soukromé školy mnohdy netrpí tak vážnou poruchou jako studenti školy státní, ale jsou rodiči posláni do soukromého zařízení, aby jim byl věnován individuálnější přístup a aby se jim spolužáci v normálních základních školách neposmívali. Oproti tomu ve státní škole se často ocitají děti bez rodinného a sociálního zázemí, bez motivace ke zlepšení svých výsledků. Třídy zde jsou mnohem naplněnější, a přístup k jednotlivcům je tedy odlišný. Seznámila jsem se zde ale s pedagogy, kteří těmto dětem věnují veškerý svůj čas a s velkou trpělivostí jim pomáhají nejen postoupit do dalších ročníků, ale především nahradit domov a pocit bezpečí, jenž jim tak často schází.

Celkově nejpřínosnější pro mě byla spolupráce se školami, díky nimž jsem získala veškerý materiál potřebný k praktické části, ale také mnoho poznatků z oblasti pedagogiky a speciální pedagogiky; v neposlední řadě jsem si též vytvořila obraz o různých sociálních situacích, v nichž se děti s těmito poruchami často ocitají. Má bakalářská práce mi pomohla prohloubit znalosti problematiky SPU a během jejího sepisování jsem se ujistila, že bych se tímto směrem chtěla ubírat i nadále.

## 10. Seznam použitých pramenů

### Seznam použité literatury:

Angermaier, Markus: *Das neue Konzept der Förderung Lese-Rechtschreibschwacher Kinder in Schule und Elternhaus*. Frankfurt a. M.: Fischer, 1977.

Bartoňová, Miroslava: *Kapitoly ze specifických poruch učení I*. Brno: Masarykova Univerzita, 2010.

Bresson, F.: *La lecture et ses difficultés*. In: R. Chartier: *Pratiques de la lecture*. Paris: Pavot, 1993.

Černá, Martina: *Využití metod kritického myšlení v mediální výchově*. In: *Tradiční a netradiční metody a formy práce ve výuce českého jazyka na základní škole*. Olomouc: Vydavatelství Univerzity Palackého, 2007.

Elbro, Carl: *Differences in Dyslexia – A Study of Reading Strategies and Deficits in a Linguistic Perspective*. Copenhagen: Munksgaard, 1990.

Elliot, Julian – Gibbs, Simon: *Does Dyslexia Exist?* In: *Journal of Philosophy of Education*. Volume 42, Issue 3-4, August/November 2008, p. 475–491.

Grecmanová, Helena – Urbanovská, Eva: *Aktivizační metody ve výuce, prostředek ŠVP*. Olomouc: Hanex, 2007.

Hála, Bohuslav – Sovák, Miloš: *Hlas, řeč, sluch*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1962.

Heveroch, Antonín: *O jednostranné neschopnosti naučit se číst a psát při znamenité paměti*. In: *Česká soda*, 1904.

Horáčková, Marie: *Český jazyk pro pátý ročník*. Všeň: Alter, 2011.

Chýlová, Helena: *Český jazyk 5: učebnice pro 5. ročník*. Brno: Nová škola, 2011.

Jucovičová, Drahomíra - Žáčková, Hana: *Metody reedukace specifických poruch učení. Dysgrafie*. Praha: Portál, 2005.

Jucovičová, Drahomíra - Žáčková, Hana: *Metody reedukace specifických poruch učení. Dyslexie*. Praha: Nakladatelství D+H, 2008.

Kamiš, Karel: *Píšeme podle Pravidel českého pravopisu*. Praha: Pansofia, 1993.

Kantor, J. – Lipský, M. – Weber, J.: *Základy muzikoterapie*. Praha: Grada, 2009.

Kosová, Jana: *Český jazyk pro 5. ročník*. Plzeň: Fraus, 2011.

Košťálová, Hana: *Brainstorming aneb Dovedeme rozpoutat bouři nápadů v mozcích našich žáků?* In: *Kritické listy*, 2003, č. 12, s. 4-12.



- Matějček, Zdeněk – Vágnerová, Marie: *Sociální aspekty dyslexie*. Praha: Karolinum, 2006.
- Matějček, Zdeněk: *Dyslexie. Specifické poruchy učení*. Praha: H + H, 1995.
- Měchurová, Albína a kol.: *Čítanka pro 6. ročník ZŠ a primu víceletého gymnázia*. Havlíčkův Brod: Fragment, 1997.
- Michalová, Zdeňka: *Analýza dílčích aspektů specifických poruch*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, 2004.
- Michalová, Zdeňka: *Čáry máry: pracovní sešit pro rozvoj grafomotoriky*. Havlíčkův Brod: Tobiáš, 2009.
- Michálková, Věra – Pallas, Ladislav: *Diktáty a pravopisná cvičení*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1961.
- Morgan, W. Pringle: *Congenital Word Blindness*. British Medical Journal, November 1896, s. 153-159.
- Orton, Samuel: *Reading, Writing and Speech Problems in Children*. New York: W. W. Norton, 1937.
- Orton, Samuel: *Word-Blindness in School Children*. Archives of Neurology and Psychiatry, 1937, r. 14, s. 581-615.
- Pokorná, Věra: *Cvičení pro děti se specifickými poruchami učení*. Praha: Portál, 2007.
- Pokorná, Věra: *Teorie a náprava vývojových poruch učení*. Praha: Portál, 2010.
- Pokorná, Věra: *Vývojové poruchy učení v dětství a dospělosti*. Praha: Portál, 2010.
- Selikowitz, Mark: *Dyslexie a jiné poruchy učení*. Praha: Grada, 2000. Přeložila Andrea Cívínová.
- Shaywitz, Sally: *Overcoming Dyslexia*. New York: Vintage Books, 2003.
- Strauss, Alfred: *Problems and Methods of Functional Analysis in Mentally Deficient Children*. Journal of Abnormal and Social Psychology, 1939, r. 34, s. 37-62.
- Svoboda, Pavel: *Cvičení pro rozvoj jemné motoriky a psaní*. Praha: Portál, 2009.
- Šup, Rudolf: *Učíme se číst s porozuměním: pro 5. ročník ZŠ*. Praha: Rudolf Šup, 2000.
- Tomková, Anna: *Myšlenková mapa v primární škole*. In: *Kritické listy*, 2004, č. 5, s. 14-16.
- Tymichová, Hana: *Nauč mě správně psát*. Praha: Práce, 1994.
- Vášová, Lidmila: *Úvod do bibliopedagogiky*. Praha: Institut sociálních vztahů, 1995.
- Zelinková, Olga: *Poruchy učení*. Praha: Portál, 1994.
- Zelinková, Olga: *Psaní mě baví. Diktáty a cvičení pro žáky s dysortografií a dysgrafií*. Praha: Nakl. DYS, 2007.

## Internetové zdroje:

*ABC do školy – Výukový program pro stimulaci, reedukaci, výuku i diagnostiku předškolních a raně školních čtenářských a jazykových dovedností* [online], © 2004. Dostupné z <http://www.x-soft.cz/abcdoskoly>.

*Academy of Orton-Gillingham Practitioners and Educators* [online], © 2012. Dostupné z [www.ortonacademy.org](http://www.ortonacademy.org).

*Alpha to Omega Learning Centre* [online], © 2013. Dostupné z [www.alphatoomega.org](http://www.alphatoomega.org).

*DysCom – Výukový program pro děti se specifickými výukovými potřebami v českém jazyce* [online], © 2002. Dostupné z <http://www.x-soft.cz/dyscom>.

*Journal of Learning Disabilities* [online], ©2013. Dostupné z <http://ldx.sagepub.com>.

Koubek, Petr. *Čtení s předvídáním. Metodický portál inspirace a zkušenosti učitelů* [online], © 2012. Dostupné z [www.clanky.rvp.cz/clanek/o/z/14943/CTENI-S-PREDVIDANIM-ZAMERENO-NA-VYSUZOVANI](http://www.clanky.rvp.cz/clanek/o/z/14943/CTENI-S-PREDVIDANIM-ZAMERENO-NA-VYSUZOVANI).

Kulhánková, E., & Málková, G.: *Fonematické uvědomování a jeho role ve vývoji gramotnosti. E-psychologie* [online], 2(4), 24-37, © 2008. Dostupné z [www.e-psycholog.eu/pdf/kulhankova\\_etal.pdf](http://www.e-psycholog.eu/pdf/kulhankova_etal.pdf).

*Learning Disabilities Worldwide* [online], © 2011. Dostupné z <http://www.ldworldwide.org/research/learning-disabilities-a-contemporary-journal>.

Lencová, Radana: *Comenia Script* [online], © 2010. Dostupné z [www.lencova.eu](http://www.lencova.eu).

Majerová, Radka: *Význam práce lingvisty v péči o žáky s poruchami komunikace a řeči. Metodický portál inspirace a zkušenosti učitelů* [online], © 2008. Dostupné z <http://clanky.rvp.cz/clanek/o/s/2124/VYZNAM-PRACE-LINGVISTY-V-PECI-O-ZAKY-S-PORUCHAMI-KOMUNIKACE-A-RECI>.

*Pracovní listy – malované čtení a psaní. Malá škola* [online], © 2011. Dostupné z [www.malaskola.cz](http://www.malaskola.cz).

*Program Čtením a psaním ke kritickému myšlení* [online], © 2001. Dostupné z [www.kritickemysleni.cz](http://www.kritickemysleni.cz).

*Projekt Odyssea – Osobnostní a sociální výchova. Vzdělávací programy pro učitele a žáky* [online], © 2000. Dostupné z [www.odyssea.cz](http://www.odyssea.cz).

*SciVerse. Brain and Language* [online], © 2012. Dostupné z <http://dx.doi.org/10.1016/j.bandl>.

*TS Český jazyk 3 – Diktáty* [online], © 2004. Dostupné z [http://www.terasoft.cz/czpages/cd\\_cj3.htm](http://www.terasoft.cz/czpages/cd_cj3.htm).

*Tobiáš – učení s porozuměním* [online], © 2011. Dostupné z <http://www.tobias-ucebnice.cz/>.

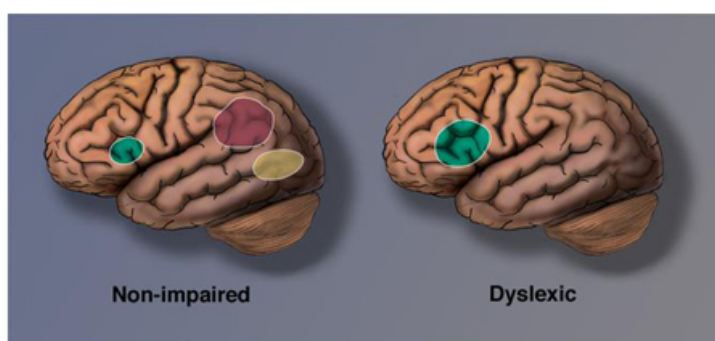
### **Ostatní prameny:**

Metodický pokyn MŠMT k postupu při úpravě vzdělávacího procesu škol a školských zařízení. Č. j. 18 276/98-20, Věstník MŠMT, sešit 6/1998.

Russel van Brocklen: *[Biology of Dyslexia]*. V tisku.

## Přílohy

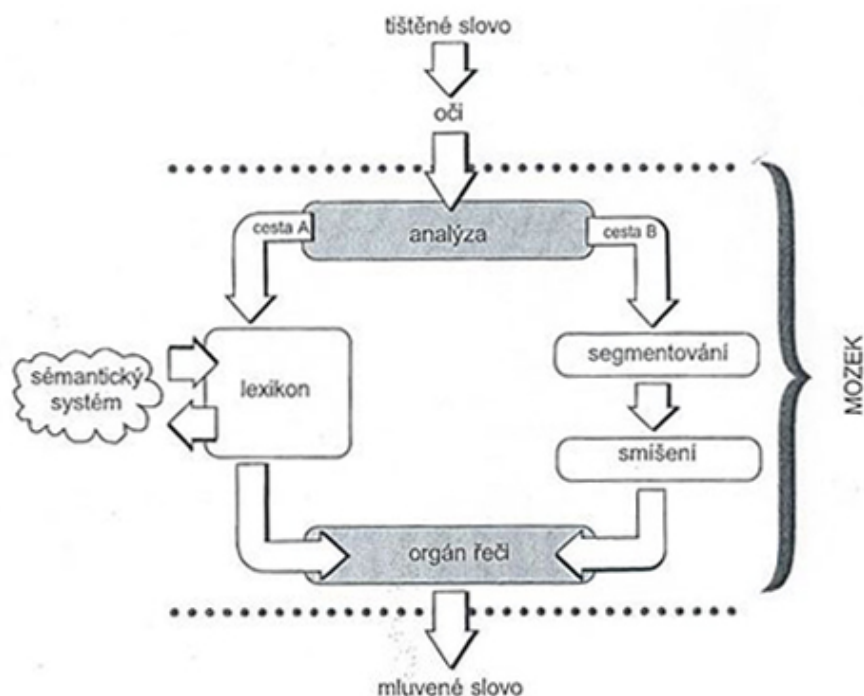
### Neural Signature for Dyslexia: Disruption of Posterior Reading Systems



© Sally Shaywitz, *Overcoming Dyslexia*, 2003

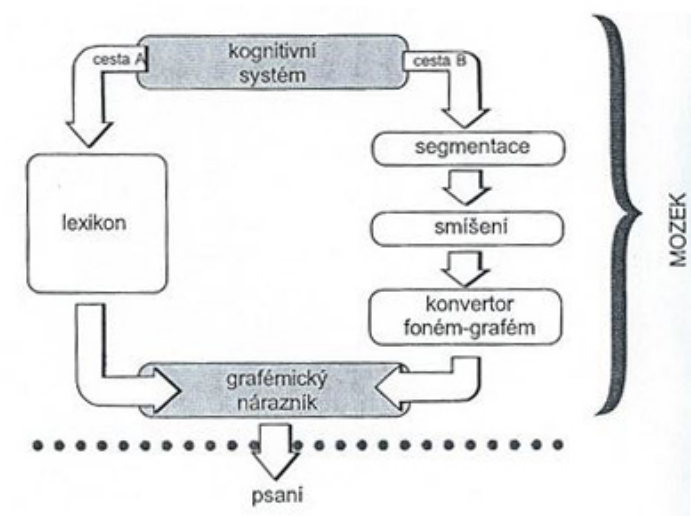
Příloha 1: [P1] Mozek zdravého a dyslektického člověka

In: Shaywitz, Sally: *Overcoming Dyslexia*. New York: Vintage Books, 2003, s. 198.



Příloha 2: [P2] Proces čtení v mozku

In: Selikowitz, Mark: *Dyslexie a jiné poruchy učení*. Praha: Grada, 2000, s. 40. Přeložila Andrea Cívínová.



Příloha 3: [P3] Proces psaní v mozku

In: Selikowitz, Mark: *Dyslexie a jiné poruchy učení*. Praha: Grada, 2000, s. 68. Přeložila Andrea Civínová.



Příloha 4: [P4] Užívání různých druhů písma při aplikaci HAS metody

In: Pokorná, Věra: *Teorie a náprava vývojových poruch učení*. Praha: Portál, 2010, s. 114-115.

Na podlesí bylo pole, při poli mez. Na mezi kvetly slzičky a voněla mateřídouška. Jenom na horním konci u lesa se rozložil hustý šípkový keř. V tom keři zůstal zajíček. Měl blízko do polí na pastvu i do paseky na výlety. Když chodila liška po lese, utekl zajíček do polí. Když se káně vznášelo nad polem, utekl do lesa. A když sova poletovala sem i tam, zalezl do svého keře a ztratil se v něm jako stín. (Úryvek z povídky Josefa Kožíška Zajíčkův svátek.)

Na pod\_\_\_\_ sí bylo po\_\_\_\_ e, při po\_\_\_\_ mez. Na m\_\_\_\_ i kve\_\_\_\_ ly slz\_\_\_\_ ky a vo\_\_\_\_ ěla ma\_\_\_\_ řídou\_\_\_\_ ka. Je\_\_\_\_ m na hor\_\_\_\_ ím kon\_\_\_\_ u lesa se roz\_\_\_\_ žil hustý š\_\_\_\_ kový keř. V tom k\_\_\_\_ i zůs\_\_\_\_ val za\_\_\_\_ ek. Měl blí\_\_\_\_ ko do po\_\_\_\_ na pas\_\_\_\_ u i do p\_\_\_\_ ky na vý\_\_\_\_ ty. Když ch\_\_\_\_ ila liš\_\_\_\_ po l\_\_\_\_ e, ut\_\_\_\_ l z\_\_\_\_ ček do po\_\_\_\_ í. Když se káně vz\_\_\_\_ elo nad po\_\_\_\_ , u\_\_\_\_ kl do l\_\_\_\_ a. A když s\_\_\_\_ a pol\_\_\_\_ vala sem i tam, z\_\_\_\_ l\_\_\_\_ l do sv\_\_\_\_ o k\_\_\_\_ e a zt\_\_\_\_ til se v něm j\_\_\_\_ o st\_\_\_\_ n.

Na \_\_\_\_\_ bylo \_\_\_\_\_, při \_\_\_\_\_ mez. Na \_\_\_\_\_ kvetly \_\_\_\_\_ a voněla \_\_\_\_\_.  
Jenom na \_\_\_\_\_ konci u \_\_\_\_\_ se rozložil hustý \_\_\_\_\_. V tom keři \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_. Měl \_\_\_\_\_ do \_\_\_\_\_ na pastvu i do \_\_\_\_\_ na \_\_\_\_\_. Když chodila \_\_\_\_\_  
po \_\_\_\_\_, utekl \_\_\_\_\_ do \_\_\_\_\_. Když se \_\_\_\_\_ vznášela nad \_\_\_\_\_, utekl  
do \_\_\_\_\_. A když \_\_\_\_\_ sem i tam, \_\_\_\_\_ do svého \_\_\_\_\_ a \_\_\_\_\_ se v něm  
\_\_\_\_\_.

#### Příloha 5: [P5] Globální metoda

In: Pokorná, Věra: *Cvičení pro děti se specifickými poruchami učení*. Praha: Portál, 2007, s. 26.



#### Příloha 6: [P6] Myšlenková mapa konkrétní: Vztahy mezi větnými členy ve větě jednoduché

In: *Tobiáš – učení s porozuměním* [online], © 2011. Dostupné z <http://www.tobias-ucebnice.cz/>.